Motivacija hrvatskih višejezičnih studenata za učenje romanskih jezika

Šimunić, Loreta

Doctoral thesis / Disertacija

2022

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

https://doi.org/10.17234/diss.2022.8859

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:182785

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-28**

Filozofski fakultet
Sveučilišta u Zagrebu

Repository / Repozitorij:

ODRAZ - open repository of the University of Zagreb Faculty of Humanities and Social Sciences

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište u Zagrebu

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Loreta Šimunić

Motivacija hrvatskih višejezičnih studenata za učenje romanskih jezika

DOKTORSKI RAD

Zagreb, 2022.

Sveučilište u Zagrebu

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Loreta Šimunić

Motivacija hrvatskih višejezičnih studenata za učenje romanskih jezika

DOKTORSKI RAD

Mentorice:

Izv. prof. dr. sc. Sandra Mardešić
Doc. dr. sc. Marijana Alujević

Zagreb, 2022.

University of Zagreb

University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences

Loreta Šimunić

Croatian Multilingual Students' Motivation For Learning Romance Languages

DOCTORAL THESIS

Supervisors:

Izv. prof. dr. sc. Sandra Mardešić
Doc. dr. sc. Marijana Alujević

Zagreb, 2022.

O mentoricama

Sandra Mardešić diplomirala je 2003. godine na Odsjeku za talijanistiku i na Odsjeku za etnologiju Filozofskoga fakulteta u Zagrebu. Od 2003. do 2005. godine radila je kao nastavnica talijanskoga jezika u nekoliko škola stranih jezika.

Od 2005. zaposlena je kao znanstvena novakinja na Odsjeku za talijanistiku Filozofskoga fakulteta u Zagrebu. Bavi se istraživanjima iz područja primijenjene lingvistike i glotodidaktike, a 2011. obranila je doktorsku disertaciju pod naslovom *Uloga refleksivnoga pristupa u inicijalnom obrazovanju nastavnika stranih jezika.*

Od 2016. stalno je zaposlena na Odsjeku za talijanistiku u zvanju docenta i održava nastavu iz kolegija *Metodika nastave talijanskog jezika, Studentska praksa 1 i 2*, *Proces usvajanja drugog jezika, Vrednovanje i testiranje jezične kompetencije i Glotodidaktika*, a 2021. izabrana je u zvanje izvanrednog profesora.

Bavi se istraživanjima iz područja ovladavanja inim jezikom i primijenjene lingvistike te je objavila 20 znanstvenih i stručnih radova i jednu znanstvenu knjigu u koautorstvu s dr. sc. Marijom Lütze Miculinić *Talijansko – hrvatski rječnik školskoga jezika. Priručnik za studente i nastavnike talijanskoga jezika I. svezak / Dizionario croato-italiano del linguaggio scolastico. Manuale per studenti e insegnanti d'italiano. Volume I.*

Marijana Alujević rođena je u Splitu 1982. godine. Diplomirala je talijanski jezik i književnost i engleski jezik i književnost na Filozofskome fakultetu Sveučilišta u Zadru u svibnju 2005. godine. Na doktorskome studiju Glotodidaktike pri Filozofskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu u listopadu 2012. godine obranila je doktorsku disertaciju pod naslovom *Učinak prisutnosti talijanizama u splitskom čakavskom govoru na inicijalno razumijevanje vokabulara talijanskoga kao stranoga jezika*.

U ožujku 2016. godine izabrana je na znanstveno-nastavno radno mjesto docentice za znanstveno područje humanističke znanosti, polje filologija, grana romanistika na Odsjeku za talijanski jezik i književnost. U početku rada na Odsjeku za talijanski jezik i književnost Filozofskoga fakulteta u Splitu izvodi nastavu na sljedećim kolegijima: *Uvod u talijansku lingvistiku, Talijansko-hrvatska kontrastivna analiza, Povijest talijanskog jezika s historijskom gramatikom* te *Talijanska kultura i društvo*. Potom, od 2010./2011. stalno izvodi nastavu iz kolegija *Glotodidaktika, Metodika nastave talijanskog jezika* te *Praktikum i školska praksa*. Trenutno je nositeljica i izvođačica sljedećih kolegija: *Glotodidaktika*, *Metodika nastave talijanskoga jezika* i *Praktikum i školska praksa* na Diplomskom studiju Talijanistike te *Mediteranski karakter života i romanizmi u djelima i libretima opereta splitskih autora* na poslijediplomskome doktorskom studiju *Humanističke znanosti* Filozofskoga fakulteta u Splitu. Dosad je objavila 20 radova u časopisima i zbornicima, 2 poglavlja u knjizi i monografiju pod naslovom *Romanizmi u djelima Ive Tijardovića.* Prevodilački opus sastoji se od 2 monografije: *BA – MA – DO* (2007., Milat, J., ur.) i *Il palazzo di Diocleziano* (2008., Marasović, T.). Sudjelovala je s izlaganjima na 22 međunarodna kongresa u zemlji i inozemstvu te bila članica znanstvenih, organizacijskih i programskih odbora nekoliko međunarodnih znanstvenih skupova.
Od akademske godine 2020./2021. obnaša dužnost pročelnice Odsjeka za talijanski jezik i književnost na Filozofskome fakultetu u Splitu.

Zahvale

Zahvaljujem se mojoj mentorici izv. prof. dr. sc. Sandri Mardešić i mojoj komentorici izv. prof. dr. sc. Marijani Alujević koje su me pratile stručnim i prijateljskim savjetima od našega prvog razgovora. Na poseban se način zahvaljujem profesorici Sandri Mardešić koja je imala dovoljno povjerenja u mene da se prihvati mentorstva, a zatim i jer je tijekom cijele izrade ovoga rada nesebično odvajala vrijeme kako bi mi ponudila savjete i odgovorila na moja brojna pitanja. Bez njezine sustavne podrške, pomoći i poticaja ne bi bilo ni ovoga rada.

Zahvaljujem se profesorima na doktorskomu studiju na brojnim novim spoznajama, a na poseban se način zahvaljujem voditeljici studija prof. dr. sc. Zrinki Jelaska na pomoći, riječima podrške i poticajima kad su bili zaista potrebni.

Zahvaljujem se svim profesorima sa Sveučilišta u Zagrebu, Zadru i Splitu koji su mi ljubazno dopustili da uđem u njihove učionice i tako omogućili provedbu ovoga istraživanja. Posebno se zahvaljujem svim studentima koji su sudjelovali u ovomu doktorskom istraživanju. Bez njihovih vrijednih odgovora ne bi bilo moguće dovršiti ovaj rad.

Veliko hvala za podršku kolegicama sa Sveučilišta u Zadru te kolegama i kolegicama sa studija (glotićima). Zahvaljujem se na pomoći s prijevodom prof. Ivi i prijateljici Ani. Veliko hvala mojim dvjema prijateljicama i kolegicama Karmen i Sandri koje su nesebično odvojile svoje vrijeme za kvalitativnu analizu i za lekturu rada. Zahvaljujem se Maji, Ani i Josipu za statističke savjete i pomoć, ali i za ohrabrujuće riječi. Hvala od srca za podršku, razumijevanje i poticaje svim mojim prijateljicama.

Zahvaljujem se od srca roditeljima i cijeloj obitelji na njihovoj podršci i razumijevanju. Posebno se zahvaljujem mami jer je vjerovala u mene još od vrtića.

Zahvaljujem se i mojem zaručniku Krešimiru koji je bio nezamjenjiva podrška od prvoga kvalifikacijskog razgovora za upis ovoga studija.

Na koncu, posebno hvala Bogu i BDM koji su me proveli do kraja ovoga doktorskog puta.

Mojim roditeljima i mojemu zaručniku posvećujem ovaj rad. :)

Sažetak

Motivacija za učenje stranoga jezika ima značajnu ulogu u ovladavanju stranim jezikom jer pruža početni poticaj potreban za početak učenja i sustavnu potporu osobi koji uči određeni jezik. Premda je često spominjana, motivacija je u suštini složen i eklektičan konstrukt, koji su brojni istraživači pokušali definirati i predstaviti u okviru raznih teorija i modela. Međutim, glavnina svjetskih motivacijskih istraživanja usmjerena je na engleski jezik pa se stoga ovo doktorsko istraživanje usmjerilo na strane jezike osim engleskoga (STRAJEN). Cilj je ovoga doktorskog istraživanja utvrđivanje primjenjivosti konstrukta *Inojezični motivacijski pojam o sebi* (IMPOS) s proširenjima *Sadašnje stranojezično ja* (SASTRAJ) i *Idealno višejezično ja* (IVIŠAJ) u istraživanju motivacije studenata za učenje romanskih jezika (talijanskoga, španjolskoga i francuskoga jezika) u hrvatskomu sveučilišnom kontekstu.

Ovim su se istraživanjem nastojali utvrditi odgovori na pitanja o postojanju: (1) jezično specifičnoga *Idealnoga stranojezičnog ja*; (2) razlike između *Sadašnjega* i *Idealnoga stranojezičnog ja* i njezine moguće povezanosti s motiviranim jezičnim ponašanjem; (3) povezanosti motiviranoga jezičnog ponašanja s iskustvom učenja; (4) *Idealnoga višejezičnog ja* i njegove potencijalne povezanosti s motiviranim jezičnim ponašanjem.

Rezultati istraživanja potvrdili su primjenjivost konstrukta *Inojezični motivacijski pojam o sebi* (IMPOS) s proširenjima *Sadašnje stranojezično ja* (SASTRAJ) i *Idealno višejezično ja* (IVIŠAJ) u istraživanjima motivacije za učenje romanskih jezika hrvatskomu kontekstu na sveučilišnoj razini. Nadalje, istraživanjem je potvrđena prikladnost instrumenta pod nazivom Upitnik za istraživanje motivacije za učenje stranih jezika na sveučilišnoj razini.

Kod studenata talijanskoga i francuskoga jezika utvrđeno je postojanje jezično specifičnoga samovodiča *Idealno stranojezično ja*, a kod studenata španjolskoga jezika ta hipoteza nije potvrđena, a razlog tomu su kontekstualni čimbenici (zastupljenost španjolskoga jezika kroz neformalne sadržaje).

Studenti na završnim godinama studija imaju manju razliku između *Sadašnjega stranojezičnog ja* (SASTRAJ) i *Idealnoga stranojezičnog ja* (ISTRAJ) u odnosu na studente na početnoj godini studija kod kojih je ta razlika veća. Suprotno očekivanjima, studenti ulažu više truda što je manja razlika između njihova SASTRAJ-a i ISTRAJ-a, a razlog tomu su također kontekstualni čimbenici (neupoznatost s visokim zahtjevima studijskih programa, koja dovodi do demotiviranosti na početnoj godini studija).

Rezultati istraživanja potvrdili su da studenti koji imaju pozitivniji stav prema učenju ciljnoga stranog jezika ulažu više truda u učenje stranoga jezika. Hrvatski studenti romanskih jezika imaju razvijeno *Idealno višejezično ja* (IVIŠAJ), a studenti talijanskoga i francuskoga jezika koji imaju razvijeniji IVIŠAJ ulažu više truda u učenje ciljnoga stranog jezika u odnosu na one studente koji imaju manje razvijen IVIŠAJ. Isto nije utvrđeno kod studenata španjolskoga jezika, a razlog su tome već navedeni kontekstualni čimbenici.

Ključne riječi: motivacija, *Inojezični motivacijski pojam o sebi* (IMPOS), *Idealno stranojezično ja* (ISTRAJ), *Sadašnje stranojezično ja* (SASTRAJ), *Idealno višejezično ja* (IVIŠAJ), iskustvo učenja stranoga jezika, motivirano jezično ponašanje, strani jezici osim engleskoga (STRAJEN)

Summary

Foreign language learning motivation has a significant role in second language acquisition because it offers the initial impetus necessary for initiating the learning as well as the systematic support to a foreign language learner. Despite its common occurrence in daily communication, motivation is a rather complex and eclectic construct which lead various researchers to offer numerous definitions, theories and models in order to present its complexity. The majority of the global motivational research is focused on English so this doctoral research focused on languages other than English (LOTEs).

The aim of this doctoral research is to confirm the applicability of the *L2 Motivational Self System* (L2MSS) with the addition of *Current L2 Self* and the *Ideal Multilingual Self* in researching the students' motivation to learn Romance languages (Italian, French and Spanish) in Croatian university context. This research set out to inquire about the existence of: (1) the language specific *Ideal L2 self*; (2) the difference between the *Current L2 Self* and the *Ideal L2 self* as well as its possible connection with the motivated language learning behaviour; (3) the connection of the motivated language learning behaviour and the language learning experience; (4) the *Ideal L2 Self* and its possible connection to the motivated language learning behaviour. Having examined the four research questions, the research set out to verify the following hypotheses:

(1.) Research participants will have a language specific *Ideal L2 self* for each foreign language they are learning.

(2.1.) The difference between the *Current L2 Self* and the *Ideal L2 self* will be smaller at the finial years of language study than at the initial years of language study.

(2.2.) Motivated language learning behaviour will be smaller with the decrease in the difference between the *Current L2 Self* and the *Ideal L2 self.*

(3.) Language learning experience will be connected to the motivated language learning behaviour.

(4.1.) Research participants will have a developed *Ideal Multilingual Self*.

(4.2.) Research participants' *Ideal Multilingual Self* will be connected to the motivated language learning behaviour.

The doctoral research was conducted by applying the mixed methods approach. Namely, by applying a convergent parallel mixed methods approach, both qualitative and quantitative data were gathered at the same time. The results were presented and analysed separately, but qualitative data were used in the discussion to offer additional insight into the quantitative data.

There were 29 participants who compiled their language biography for the purposes of the qualitative research. For the purposes of the main quantitative research, the questionnaire was piloted with 118 students of German. Upon adapting the questionnaire, the main research was conducted with 665 students of Italian, French and Spanish. Having taken into consideration the difference among these languages in the Croatian context, the results obtained with the three groups of participants were analysed separately.

The research results confirmed the applicability of the *L2 Motivational Self System* (L2MSS) with the addition of *Current L2 Self* and the *Ideal Multilingual Self* in researching the students' motivation to learn Romance languages in Croatian context at the university level. The results confirmed the validity and the reliability of the Questionnaire for researching motivation to learn Romance languages at a university level in the Croatian context.

Upon analysing the obtained data, it was established that the students of French and Italian have a language specific *Ideal L2 self.* Despite learning Italian and French at the university level, their *Ideal English Self* was stronger than their *Ideal Italian Self* and *Ideal French Self.* Therefore, the first hypothesis was confirmed for these two groups of participants. This hypothesis was not confirmed with the Spanish language students and the difference in the results can be explained with contextual factors (the presence of Spanish via informal content in the Croatian context).

In accordance with the hypothesis 2.1., the students at the final years of language study have a smaller difference between the *Current L2 Self* and the *Ideal L2 self* than the students who are at the beginning of their language study. Contrary to hypothesis 2.2., the students with a greater the difference between the *Current L2 Self* and the *Ideal L2 self* are more involved in motivated language learning behaviour. This can be explained with contextual factors (a lack of knowledge regarding the high university level demands which leads to the demotivation at the beginning of the language studies).

The results indicated that the students who have a more positive language learning experience demonstrate more readiness to invest time in motivated language learning behaviour. This confirmed the third hypothesis.

Croatian students have a developed *Ideal Multilingual Self*. This result confirmed the hypothesis 4.1. The French and Italian language students with a more developed *Ideal Multilingual Self* demonstrate more readiness to invest time in motivated language learning behaviour than the students with a less developed *Ideal Multilingual Self*. Therefore, the hypothesis 4.2. was confirmed for these two groups of participants. However, this hypothesis was not confirmed with the Spanish language students and the difference can be explained with the aforementioned contextual factors.

Key words: motivation, *L2MSS*, *Ideal L2 Self*, *Current L2 Self*, *Ideal Multilingual Self*, language learning experience, motivated language learning behaviour, languages other than English (LOTEs)

Sadržaj

1. Uvod ... 1
1.1 Osnovni teorijski pojmovi ... 2
1.2 Struktura rada ... 4
2. Teorijski pregled ... 6
2.1 Individualne razlike ... 6
2.1.1 Tradicionalni pristup individualnim razlikama ... 7
2.1.2 Suvremeni pristup individualnima razlikama kroz teoriju složenih dinamičnih sustava ... 8
2.2 Motivacija: definicije i pregled istraživačkih razdoblja ... 12
2.2.1 Definicije motivacije ... 12
2.2.2 Socio-psihološko razdoblje motivacijskih istraživanja ... 15
2.2.3 Kognitivno-situacijsko razdoblje motivacijskih istraživanja ... 20
2.2.4 Socio-dinamično razdoblje motivacijskih istraživanja ... 23
2.3 Teorijska polazišta za razvoj *Inojezičnoga motivacijskog pojma o sebi* ... 25
2.3.1 Prvo teorijsko polazište: Pojam o sebi ... 26
2.3.1.1 Teorija mogućih ja ... 26
2.3.1.2 Teorija samodiskrepancije ... 27
2.3.1.3 Usporedba teorije mogućih ja i teorije samodiskrepancije ... 28
2.3.1.4 Preduvjeti za motivacijsko djelovanje samovodiča ... 29
2.3.2 Drugo teorijsko polazište: Gardnerova integrativnost ... 31
2.4 *Inojezični motivacijski pojam o sebi* (IMPOS) ... 36
2.4.1 Empirijska provjera *Inojezičnoga motivacijskog pojma o sebi* (IMPOS) ... 40
2.4.1.1 Traženo stranojezično ja ... 46
2.4.1.2 Usmjerenost motivacijskih istraživanja na engleski jezik ... 48
2.5 Dinamična priroda motivacije ... 52
2.5.1 *Sadašnje stranojezično ja* (SASTRAJ) ... 55
2.5.2 Višejezična motivacija i samovodiči višejezičnih govornika ... 58
2.5.3 *Idealno višejezično ja* (IVIŠAJ) ... 63
2.5.4 Iskustvo učenja stranoga jezika ... 68
3. Opis doktorskoga istraživanja ... 75
3.1 Kontekst istraživanja ... 75
3.2 Cilj istraživanja ... 77
3.3 Hipoteze istraživanja ... 78
3.4 Metodologija istraživanja ... 79
3.4.1 Metode istraživanja ... 79
3.4.2 Provedba istraživanja ... 80
3.4.2.1 Provedba kvalitativnoga istraživanja ... 80
3.4.2.2 Provedba kvantitativnoga predistraživanja ... 81
3.4.2.3 Provedba glavnoga kvantitativnog istraživanja ... 82
3.4.3 Sudionici ... 83
3.4.3.1 Sudionici kvalitativnoga istraživanja ... 83
3.4.3.2 Sudionici kvantitativnoga predistraživanja ... 83
3.4.3.3 Sudionici glavnoga kvantitativnog istraživanja ... 84
3.4.4 Instrumenti ... 88
3.4.4.1 Kvalitativno istraživanje – jezična biografija ... 88

3.4.4.2 Kvantitativno istraživanje – Upitnik za istraživanje motivacije za učenje stranih jezika na sveučilišnoj razini ... 89
3.4.4.3 Kvantitativno predistraživanje i prilagodba skala Upitnika za istraživanje motivacije za učenje stranih jezika na sveučilišnoj razini ... 93
3.4.4.4 Opis instrumenta za glavno kvantitativno istraživanje ... 99
3.4.5 Obrada podataka ... 100
3.4.5.1 Obrada kvalitativnih podataka ... 100
3.4.5.2 Obrada kvantitativnih podataka ... 105
4. Rezultati kvalitativnoga istraživanja ... 108
4.1 Engleski jezik ... 109
4.1.1 Iskustvo učenja engleskoga jezika ... 110
4.1.2 Sadašnje poznavanje i upotreba engleskoga jezika ... 111
4.1.3 Motivacija za učenje engleskoga jezika ... 112
4.2 Talijanski jezik ... 113
4.2.1 Iskustvo učenja talijanskoga jezika ... 113
4.2.2 Sadašnje poznavanje i upotreba talijanskoga jezika ... 115
4.2.3 Motivacija za učenje talijanskoga jezika ... 116
4.3 Francuski jezik ... 118
4.3.1 Iskustvo učenja francuskoga jezika ... 118
4.3.2 Sadašnje poznavanje i upotreba francuskoga jezika ... 119
4.3.3 Motivacija za učenje francuskoga jezika ... 119
4.4 Španjolski jezik ... 120
4.4.1 Iskustvo učenja španjolskoga jezika ... 121
4.4.2 Sadašnje poznavanje i upotreba španjolskoga jezika ... 121
4.4.3 Motivacija za učenje španjolskoga jezika ... 122
4.5 Višejezičnost ... 123
5. Rezultati kvantitativnoga istraživanja ... 126
5.1 Statistički pokazatelji pouzdanosti mjernih skala i deskriptivna statistika po česticama mjernih skala Upitnika za istraživanje motivacije za učenje romanskih jezika na sveučilišnoj razini ... 126
5.1.1 Skala *Idealno englesko ja* ... 127
5.1.2 Skala *Idealno talijansko/španjolsko/francusko ja* ... 129
5.1.3 Skala *Sadašnje talijansko/španjolsko/francusko ja* ... 132
5.1.4 Skala *Idealno višejezično ja* ... 134
5.1.5 Skala *Stavovi prema učenju talijanskoga/španjolskoga/francuskoga jezika* ... 136
5.1.6 Skala *Namjera ulaganja truda u učenje talijanskoga/španjolskoga/francuskoga jezika* ... 138
5.2 Deskriptivna statistika svih skala Upitnika za istraživanje motivacije za učenje romanskih jezika na sveučilišnoj razini za svaku od istraživanih skupina studenata ... 140
5.3 Provjera 1. hipoteze o razlici između *Idealnoga engleskog ja* i *Idealnoga stranojezičnog ja* ... 143
5.4 Provjera hipoteze 2.1. o razlici između *Sadašnjega stranojezičnog ja* i *Idealnoga stranojezičnog ja* s obzirom na godinu studija kod triju skupina sudionika istraživanja ... 145
5.4.1 Deskriptivna statistika za varijable razlike između *Idealnoga stranojezičnog ja* i *Sadašnjega stranojezičnog ja* za svaki jezik ... 145
5.5 Rezultati provjere hipoteze 2.1. o razlici između *Sadašnjega stranojezičnog ja* i *Idealnoga stranojezičnog ja* s obzirom na godinu studija kod triju skupina sudionika istraživanja ... 146

5.6 Provjera hipoteze 2.2. o povezanosti varijable razlike između *Sadašnjega stranojezičnog ja* i *Idealnoga stranojezičnog ja* s varijablom motiviranoga jezičnog ponašanja ... 148
5.7 Provjera 3. hipoteze o povezanosti iskustva učenja stranoga jezika i motiviranoga jezičnog ponašanja ... 150
5.8 Provjera hipoteze 4.1. o razvijenosti *Idealnoga višejezičnog ja* (IVIŠAJ) ... 151
5.9 Provjera hipoteze 4.2. o povezanosti *Idealnoga višejezičnog ja* i motiviranoga jezičnog ponašanja ... 152
6. Rasprava ... 153
6.1 Hipoteza 1. Razlika između *Idealnoga engleskog ja* i *Idealnoga stranojezičnog ja* ... 153
6.1.1 Rasprava kvalitativnih rezultata za engleski jezik ... 154
6.1.2 Rasprava kvalitativnih rezultata za talijanski jezik ... 155
6.1.3 Rasprava kvalitativnih rezultata za francuski jezik ... 158
6.1.4 Rasprava kvalitativnih rezultata za španjolski jezik ... 159
6.2 Hipoteza 2.1. Razlika između *Sadašnjega stranojezičnog ja* i *Idealnoga stranojezičnog ja* s obzirom na godinu studija ... 162
6.3 Hipoteza 2.2. Povezanost varijable razlike između *Sadašnjega stranojezičnog ja* i *Idealnoga stranojezičnog ja* s varijablom motiviranoga jezičnog ponašanja ... 165
6.4 Hipoteza 3. Povezanost iskustva učenja stranoga jezika i motiviranoga jezičnog ponašanja ... 170
6.5 Hipoteza 4.1. Razvijenost *Idealnoga višejezičnog ja* ... 172
6.6 Hipoteza 4.2. Povezanost *Idealnoga višejezičnog ja* i motiviranoga jezičnog ponašanja ... 175
7. Zaključak ... 177
7.1 Ograničenja istraživanja, smjernice za buduća istraživanja i implikacije provedenoga istraživanja ... 181
8. Popis literature ... 184
9. Popis slika i tablica ... 205
9.1 Popis slika ... 205
9.2 Popis tablica ... 205
10. Prilozi ... 209
11. Životopis ... 241

Popis korištenih kratica

IMPOS – *Inojezični motivacijski pojam o sebi*

ISTRAJ – *Idealno stranojezično ja*

IVIŠAJ – *Idealno višejezično ja*

OVIJ – Ovladavanje inim jezikom

SASTRAJ – *Sadašnje stranojezično ja*

STRAJEN – Strani jezici osim engleskoga

1. UVOD

Učenje inoga jezika dugotrajan je proces koji iziskuje mnogo truda i posvećenosti u svrhu dostizanja razine znanja koje pojedincu omogućuje nesmetanu komunikaciju na ciljnomu jeziku. Motivacija je prepoznata kao individualna razlika koja ima važnu ulogu u ovladavanju inim jezikom jer pruža početni poticaj i sustavnu potporu učeniku koji uči određeni jezik (Dörnyei i Skehan, 2003; Dörnyei, 2005; Medved Krajnović, 2010; Dörnyei i Ryan, 2015; Balboni, 2019). Prvi istraživači koji su otvorili pitanja motivacije za učenje inih jezika bili su Robert C. Gardner, Wallace E. Lambert i njihovi kanadski suradnici pedesetih godina prošloga stoljeća, a njihova istraživanja potakla su zanimanje koje traje do današnjega dana i koje je urodilo nizom znanstveno-istraživačkih doprinosa iz cijeloga svijeta. Unatoč tome, zbog složenosti i eklektičnosti ovoga konstrukta, istraživači se još uvijek nisu dogovorili oko jedinstvene definicije motivacije, a iz istoga razloga smatraju teško ostvarivom jednu cjelovitu i sveobuhvatnu motivacijsku teoriju (Mihaljević Djigunović, 1998; Dörnyei i Otto, 1998). Usprkos poteškoćama, znanstvenici i dalje neumorno istražuju odgovore na brojna pitanja vezana za motivaciju i tako pružaju nove uvide u taj mnogoslojni konstrukt.

Visoka zastupljenost engleskoga jezika na globalnoj razini u svim područjima privatnoga i poslovnoga života dovela je do neuravnoteženosti u istraživanjima motivacije za učenje inih jezika. Naime, istraživanja motivacije za učenje inih jezika u velikoj su mjeri usmjerena na engleski jezik, dok su ostali strani jezici zastupljeni u manje od 30 % svjetskih istraživanja (Boo, Dörnyei i Chan, 2015). Nastojeći pridonijeti boljemu razumijevanju motivacije za učenje stranih jezika osim engleskoga, ovaj rad usmjerio se na motivaciju studenata za učenje romanskih jezika (talijanskoga, španjolskoga i francuskoga jezika) u hrvatskomu sveučilišnom kontekstu.

Dörnyeijev (2005) konstrukt *Inojezični motivacijski pojam o sebi* omogućio je uvid u dinamičnost motivacije za učenje stranih jezika pa je stoga izrazito zastupljen u istraživanjima posljednjega desetljeća, ali vrlo je ograničen broj istraživanja u kojima su se istraživali strani jezici osim engleskoga. Stoga je u ovomu istraživanju primijenjen Dörnyeijev (2005) *Inojezični motivacijski pojam o sebi* s proširenjima *Sadašnje stranojezično ja* i *Idealno višejezično ja* u istraživanju motivacije za učenje romanskih jezika.

1.1 Osnovni teorijski pojmovi

Ova je doktorska disertacija usmjerena na istraživanje motivacije za učenje romanskih jezika kao stranih jezika kod hrvatskih višejezičnih studenata. Kako bi se izbjegle terminološke dvoznačnosti prisutne u znanstvenoj literaturi na engleskomu jeziku, u hrvatskomu se jeziku nazivi učenje (eng. *learning*) i usvajanje (eng. *acquistion*) smatraju podređenicama ovladavanja (eng. *acquistion*) inim jezikom. Pritom je učenje shvaćeno kao svjesno ovladavanje ciljnim jezikom u osmišljenim okolnostima, dok se usvajanjem smatra spontano i nesvjesno ovladavanje inim jezikom u prirodnim okolnostima. Naziv ovladavanje kao nadređeni pojam koristi se u onim slučajevima kada nije poznato ili važno o kojemu se od dvaju podređenih procesa radi (Jelaska, 2005). U ovomu radu stavljen je naglasak na motivaciju za učenje ciljnih romanskih kao stranih jezika, ali u teorijskomu se pregledu po potrebi primjenjuje nadređeni naziv ovladavanje inim jezikom (eng. *second language acquistion*).

Strani jezik (eng. *foreign language*) valja razlikovati od drugoga (eng. *second language*) i prvoga jezika (eng. *first language*). Prvi se jezik odnosi na kronološki prvi jezik koji je osoba usvojila. Premda Z. Jelaska (2005) i M. Medved Krajnović (2010) navode da to nije uvijek i materinski jezik, u slučaju sudionika ovoga doktorskog istraživanja, prvi i materinski jezik istovjetni su pojmovi. Drugi jezik jest onaj koji se koristi u okruženju u kojemu pojedinac[1] živi, a strani je jezik „prototipno jezik koji se ne govori u okolini gdje tko živi i djeluje“ (Jelaska, 2007: str. 88). U hrvatskomu se jeziku uvriježio naziv ini jezik koji se koristi kao nadređeni termin koji obuhvaća sve jezike kojima pojedinac ovladava nakon što je već usvojio svoj prvi jezik (Jelaska, 2005, 2007). Ova se doktorska disertacija bavi istraživanjem motivacije u ovladavanju stranim jezicima pa će se u nastavku rada koristiti termin *strani* u svim situacijama osim u onima u kojima je primjereniji termin *ini*.

Područje ovladavanja jezikom može se podijeliti na izvornojezičnost i inojezičnost (Jelaska, 2007). U skladu s prijedlozima hrvatskih autorica Z. Jelaske (2005, 2007) i M. Medved Krajnović (2009, 2010), u ovomu će se radu koristiti naziv ovladavanje inim jezikom (eng. *second language acquisition*) kraticom OVIJ (eng. *SLA*) koji podrazumijeva

[1] Riječi i pojmovi koji imaju rodno određenje u ovomu se radu jednako odnose na muški i ženski rod osim ako drugačije nije jasno naznačeno.

učenje/ovladavanje drugim/stranim jezikom, ali i znanstveno-istraživačku disciplinu koja se bavi tim procesima.

Ova je doktorska disertacija usmjerena na motivaciju iz perspektive Dörnyeijeva *Inojezičnoga motivacijskog pojma o sebi* (eng. *L2 motivational self-system*) (2005). U znanstvenim su se radovima na hrvatskomu jeziku dosad koristili različiti nazivi kao što su *inojezični motivacijski sustav pojmova o sebi* (Martinović, 2014; Vidak, 2019), *inojezični motivacijski sustav slike o sebi* (Karlak, 2013) i *motivacijski sustav inojezičnoga ja* (Pašalić, 2021). U ovomu će se radu koristiti naziv *Inojezični motivacijski pojam o sebi* kako bi se što bolje obuhvatio konstrukt, ali i kako bi razumijevanje naziva bilo što jasnije. U skladu sa znanstveno-istraživačkom literaturom na engleskomu jeziku, u radovima na hrvatskomu jeziku dosad se koristila engleska kratica *L2MSS*. U ovomu će se radu engleska inačica kratice zamijeniti kraticom IMPOS koja je prilagođenija hrvatskomu jeziku i bliskija hrvatskomu nazivu za Dörnyeijev konstrukt. *Inojezični motivacijski pojam o sebi* (IMPOS) sastoji se od triju dimenzija, a to su *Idealno inojezično ja* (eng. *ideal L2 self*) *Traženo inojezično ja* (eng. *ought-to self*) i iskustvo učenja inoga jezika (eng. *L2 learning experience*). S obzirom na usmjerenost ovoga istraživanja na motivaciju u ovladavanju stranima jezicima, po predstavljanju IMPOS-a na općenit način, u nastavku rada koristit će se nazivi *Idealno stranojezično ja*, *Traženo stranojezično ja* i *iskustvo učenja stranoga jezika.* Zbog jednostavnijega čitanja rada, za *Idealno stranojezično ja* koristit će se novopredložena kratica ISTRAJ.

Istraživanja motivacije u velikoj su mjeri usmjerena na ovladavanje engleskim jezikom, a strani jezici osim engleskoga (eng. *languages other than English*) zastupljeni su u manje od 30 % ukupnoga broja svjetskih istraživanja motivacije (Boo, Dörnyei i Chan, 2015). U znanstveno-istraživačkoj literaturi na engleskomu jeziku strani jezici osim engleskoga označavaju se kraticom *LOTEs* (eng. *languages other than English*), a u ovomu će radu za naziv *strani jezici osim engleskoga* biti korištena nova hrvatska kratica STRAJEN. Prema Dörnyeiju i Al-Hoorieju (2017), motivacija za učenje STRAJEN-a povezana je sa svojstvenim i osobnim razlozima učenika pa je stoga potrebno istražiti primjenu konstrukta *Inojezični motivacijski pojam o sebi* (IMPOS) u proučavanju motivacije za učenje stranih jezika osim engleskoga (STRAJEN). Stoga se u ovomu doktorskom istraživanju motivacije za učenje stranih jezika osim engleskoga (STRAJEN) koristi konstrukt *Inojezični motivacijski pojam o sebi* (IMPOS) s dvama proširenjima. Prvo su proširenje predložili Henry i C. Cliffordson (2017), a naziva se

Sadašnje stranojezično ja (eng. *current L2 self*). Nova je kratica kojom će se označavati taj koncept SASTRAJ. Drugo je proširenje predložio Henry (2017), a naziva se *Idealno višejezično ja* (eng. *ideal multilingual self*). Radi lakšega čitanja, i za taj je koncept ponuđena nova kratica – IVIŠAJ.

1.2 Struktura rada

Ova doktorska disertacija sastoji se od jedanaest poglavlja.

Prvo poglavlje odnosi se na uvodni dio rada u kojemu je ponuđen osvrt na motivaciju za istraživanje odabrane teme. U njemu su ponuđeni osnovni teorijski pojmovi i kratice kako bi se izbjegle terminološke poteškoće, a zatim je predstavljena i struktura rada.

Drugo poglavlje bavi se teorijskim pregledom. Poglavlje započinje kratkim predstavljanjem individualnih razlika (poglavlje 2.1.) pri čemu je prvo predstavljen tradicionalni pristup individualnima razlikama (poglavlje 2.1.1.), a zatim i suvremeni pristup individualnima razlikama (poglavlje 2.1.2.) koji će biti zastupljen u ovomu radu. U nastavku poglavlja ponuđene su definicije motivacije (poglavlje 2.2.1.) i pregled triju istraživačkih razdoblja: (1) socio-psihološko razdoblje motivacijskih istraživanja (poglavlje 2.2.2.), (2) kognitivno-situacijsko razdoblje motivacijskih istraživanja (poglavlje 2.2.3.) i (3) socio-dinamično razdoblje motivacijskih istraživanja (poglavlje 2.2.4.). U okviru trećega razdoblja razvijen je i Dörnyeijev (2005) IMPOS pa su predstavljena dva teorijska polazišta (poglavlje 2.3.) koja su dovela do razvoja toga konstrukta, a to su: (1) pojam o sebi (poglavlje 2.3.1.) i (2) Gardnerova integrativnost (poglavlje 2.3.2.). U nastavku je predstavljen konstrukt *Inojezični motivacijski pojam o sebi* (IMPOS) (poglavlje 2.4.) i istraživanja provedena s ciljem empirijske potvrde IMPOS-a (poglavlje 2.4.1.). Konačno, raspravljena je dinamična priroda motivacije (poglavlje 2.5) i predstavljen je konstrukt *Sadašnje stranojezično ja* (SASTRAJ) sa znanstveno-istraživačkima doprinosima vezanima za taj konstrukt (poglavlje 2.5.1.). U nastavku je raspravljena motivacija višejezičnih govornika (poglavlje 2.5.2.) i razvoj *Idealnoga višejezičnog ja* (IVIŠAJ) (poglavlje 2.5.3.), a na koncu su predstavljena istraživanja iskustva učenja stranoga jezika (poglavlje 2.5.4.).

Treće poglavlje usmjereno je na opis doktorskoga istraživanja i obuhvaća opis konteksta u kojemu je provedeno ovo doktorsko istraživanje (poglavlje 3.1.). Zatim su predstavljeni cilj istraživanja i istraživačka pitanja (poglavlje 3.2.) te hipoteze istraživanja (poglavlje 3.3.). Metodologija istraživanja (poglavlje 3.4.) uključuje opis sudionika kvalitativnoga i kvantitativnoga istraživanja, istraživačke metode, instrumente, rezultate kvantitativnog predistraživanja, opis provedbe kvalitativnoga i kvantitativnoga istraživanja te opis obrade prikupljenih podataka.

U četvrtom su poglavlju predstavljeni rezultati kvalitativnoga istraživanja prema jezicima (engleski, talijanski, francuski i španjolski jezik), a tema višejezičnosti predstavljena je odmah nakon četiriju jezika.

U petomu su poglavlju predstavljeni rezultati kvantitativnoga istraživanja provedenoga sa studentima talijanskoga, francuskoga i španjolskoga jezika pri čemu se poglavlja 5.3. – 5.9. odnose na rezultate provjere postavljenih hipoteza.

U šestomu su poglavlju objedinjeni i zajednički raspravljeni rezultati kvantitativnoga i kvalitativnoga istraživanja.

U sedmomu je poglavlju iznesen zaključak s pregledom rezultata kvantitativnoga i kvalitativnoga istraživanja te s ograničenjima istraživanja, smjernicama za buduća istraživanja i implikacijama provedenoga istraživanja.

U osmomu je poglavlju ponuđen popis literature.

U devetomu se poglavlju nalazi popis slika i tablica.

U desetomu se poglavlju nalaze prilozi.

U jedanaestomu se poglavlju nalazi životopis autorice doktorskoga rada.

2. TEORIJSKI PREGLED

2.1 Individualne razlike

Jezik kojim se ljudi koriste istovremeno je i društvena i individualna tvorevina budući da se njime zadovoljavaju komunikacijske potrebe, no svaka osoba koristi se jezikom na jedinstven način (Medved Krajnović, 2010). Upravo je to svojstvo ljudske jedinstvenosti temelj različitosti među ljudima stoga osobe u jednakima ili u vrlo sličnima uvjetima ostvaruju različite rezultate (Dewaele, 2009). Naime, premda sve osobe urednoga jezičnog razvoja uspješno dostižu vrlo visoke razine poznavanja svojega prvog jezika, individualne razlike[2] zabilježene su već i kod dječjega imitiranja i usvajanja prvoga jezika (Bates, Dale i Thal, 1995; Fenstermacher i Saudino, 2006). Daleko viši stupnjevi različitosti zabilježeni su u ovladavanju inim jezicima u kojima razlike nisu samo u brzini i načinima ovladavanja ciljnim jezikom već i u dostignutim razinama (Ellis, 2004). Raznovrsnost svojstava koja odlikuju svakoga pojedinog učenika temelj je za razvoj proučavanja individualnih razlika, koje se smatraju najistaknutijim prediktorom uspjeha u ovladavanju inim jezikom (Dörnyei, 2005; Medved Krajnović, 2010). Stoga istraživanja individualnih razlika nastoje rasvijetliti mnoge nepoznanice vezane za različitosti u ovladavanju ciljnim jezicima među učenicima.

Psihološka su istraživanja od svojih početaka usmjerena na dva različita i donekle oprečna cilja koji se odnose na razumijevanje općih načela ljudskoga uma, ali i na istraživanje njegove jedinstvenosti. Prva istraživanja individualnih razlika ostvarena su krajem 19. stoljeća, a njihov je značaj doveo do razvoja diferencijalne psihologije (Dörnyei, 2005, 2015). U području istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom (OVIJ), znanstvenici se opredjeljuju za univerzalistički ili za diferencijalni pristup, a oni su usporedivi s gore spomenutim psihološkim ciljevima. Prvi, univerzalistički, pristup nastoji objasniti mehanizme odgovorne za sva zajednička svojstva prisutna u ovladavanju ciljnim jezikom dok se drugi, individualistički,

[2] U hrvatskima znanstvenim radovima najčešće se koristi termin *individualne razlike* (eng. *individual differences; ID factors*), ali M. Medved Krajnović (2010) navodi i termin *individualni čimbenici*. U ovomu radu koristit će se naziv *individualne razlike*.

bavi istraživanjima načina i uzroka zbog kojih se učenici razlikuju (Ellis, 2004). Istraživači stavljaju poseban naglasak na istraživanja individualnih razlika od sedamdesetih godina prošloga stoljeća budući da su se pojedine individualne razlike istakle kao najznačajniji prediktori uspjeha u ovladavanju ciljnim jezikom (Gardner, 1985; Dörnyei, 2005).

2.1.1 Tradicionalni pristup individualnim razlikama

Prema tradicionalnomu shvaćanju, individualne razlike definiraju se kao one karakteristike ili osobna svojstva po kojima se ljudi mogu međusobno razlikovati i koja ih čine jedinstvenima (Dörnyei i Ryan, 2015). Tradicionalni pristup individualnim razlikama polazi od činjenice da su ta svojstva vremenski stabilna, odnosno da se radi o trajnima osobnim karakteristikama koje su primjenjive na sve ljude i koje ih međusobno razlikuju (Dörnyei, 2005). Individualne razlike odnose se na pozadinske učeničke varijable ili pozadinsku „buku“ koja ima posredničku ulogu u ovladavanju inim jezikom. Skup tih varijabli odgovara na pitanja zašto učenik uči neki jezik, koliko dugo, naporno i kvalitetno je posvećen učenju te kojim se radnjama i kako pritom koristi (Dörnyei, 2009b).

Postoje raznovrsne klasifikacije individualnih razlika. Prema vrlo utjecajnomu socioedukacijskom modelu ovladavanja inim jezikom, individualne razlike dijele se na kognitivne i afektivne pri čemu se u prvu skupinu ubrajaju inteligencija, jezični talent i strategije učenja jezika, a u drugu jezični stavovi, motivacija i strah od jezika (Gardner, 1985; Gardner i MacIntyre, 1992, 1993). Ellis (2004) razlikuje četiri kategorije u koje su svrstane individualne razlike, a to su sposobnosti (kognitivne mogućnosti za učenje jezika: inteligencija, jezični talent i pamćenje), sklonosti (kognitivne i afektivne odlike: stil učenja, motivacija, strah od učenja, osobnost, spremnost na komunikaciju), učenička vjerovanja o učenju inoga jezika i učeničke radnje (strategije učenja). Sposobnosti su fiksne i stečene rođenjem, a sklonosti se tiču osobnih odabira pa su one promjenjive ili fluidne. Dob nije navedena ni u jednoj od četiriju skupina, ali može utjecati na sve individualne razlike. S druge strane, Zoltán Dörnyei (2005) ne kategorizira individualne razlike u skupine jer smatra da među njima nema jasnih granica već izdvaja primarne čimbenike u koje ubraja osobnost, jezični talent i motivaciju. Osim njih ističe također stilove učenja i strategije učenja inoga jezika, a u kasnijim radovima dodaje i tri aspekta osobnosti koji bi se mogli svesti pod individualne razlike, a to su emocije, interesi i opće znanje.

Dörnyei (2009b) navodi neke osnovne pretpostavke na kojima se zasniva predstavljeno tradicionalno razumijevanje individualnih razlika. Individualne razlike moguće je definirati i operacionalizirati na precizan znanstveni način, relativno su stabilna svojstva i monolitne su sastavnice koje su samo donekle međusobno povezane. Prema tradicionalnomu su shvaćanju individualne razlike unutarnje (osobne) odlike i relativno su neovisne o izvanjskim čimbenicima okoline u kojoj se pojedinac nalazi. Stoga, kako navode Dörnyei i Ryan (2015), često se može čuti da je neki učenik (ne)motiviran za učenje jezika, a pritom se misli da je to opća i nepromjenjiva odlika te osobe.

2.1.2 Suvremeni pristup individualnim razlikama kroz teoriju složenih dinamičnih sustava

Suprotno tradicionalnomu načinu razumijevanja individualnih razlika kao trajnih karakteristika neke osobe, prema suvremenomu mišljenju, individualne su razlike učenika podložne kontekstualnima (situacijskima) i vremenskima promjenama pa se ne mogu smatrati stabilnima (Dörnyei i Ottó, 1998; Ushioda, 2001; Pavlenko, 2002; Ellis i Larsen-Freeman, 2006; Dörnyei, 2009b). Nadalje, u tijeku ovladavanja inim jezikom, različiti kognitivni i afektivni čimbenici u međusobnoj su interakciji (Schumann, 1976; Mihaljević Djigunović, 1998, Ellis, 2004; Dewaele, 2009; Dörnyei, 2009b, 2010b, 2019; Medved Krajnović, 2010). Dörnyei (2009b, 2010b) tvrdi da su individualne razlike po prirodi višedimenzionalne, a ne monolitne, te da se radi o „složenim konstelacijama koje djeluju jedna na drugu i na okolinu na sinkronijski i na dijakronijski način“ (Dörnyei, 2019: str. 51). Prema tome, razlike među učenicima nisu posljedica izraženosti samo jedne varijable (npr. motivacije ili jezične darovitosti) već su rezultat zajedničkoga djelovanja više varijabli koje čine dio složenoga dinamičnog sustava. Vrijednost svake pojedine varijable mijenja se s obzirom na cjelinu i na izvanjske utjecaje kao što su izloženost jeziku i razina obrazovanja. Ovaj Dörnyeijev suvremeni pristup individualnim razlikama u skladu je s razmišljanjem sve većega broja znanstvenika koji se bave istraživanjima jezika, a ujedno i s istraživanjima individualnih razlika u ovladavanju inim jezikom, iz perspektive složenih dinamičnih sustava. Naime, iz te perspektive, individualne razlike nisu stabilne, ovise o kontekstu, višedimenzionalne su i u višestrukim su međusobnim interakcijama i interakcijama s okolinom što upućuje na nelinearnu dinamiku (Larsen-Freeman, 1997, 2002; de Bot, Lowie i Verspoor; 2007; Ellis, 2007; Larsen-Freeman i

Cameron, 2007, 2008; Dewaele, 2009; Dörnyei, 2009b, 2010b; Dörnyei i Ushioda, 2011; de Bot i Larsen-Freeman, 2011; Al-Hoorie, 2015; Larsen-Freeman, 2015).

Teorija složenih dinamičnih sustava razvila se kao grana matematike, a potom je primijenjena u mnogima znanstvenim disciplinama u području prirodnih i društvenih znanosti. Prema de Botu, Lowie-u i M. Verspoor (2007), kada se razvila u području matematike, nazivala se teorija dinamičnih sustava jer se bavila jednostavnim sustavima kao što su dvije varijable u duplomu njihalu. Iako takav sustav ima samo dvije varijable ograničene pokretljivosti koje djeluju jedna na drugu, njihove su putanje i dalje vrlo složene. „Kada se [primijenila] na sustav koji je po definiciji složen, kao što je društvo ili ljudsko biće, gdje neograničen broj varijabli može imati različite stupnjeve slobode, teorija dinamičnih sustava [postala je] znanost složenih sustava“ (de Bot, Lowie i Verspoor, 2007: str. 8). Nekoliko je osnovnih obilježja bilo kojega složenoga dinamičnog sustava. Dinamičan je jer se mijenja s vremenom, a složen je jer je obilježen potpunom povezanošću i međudjelovanjem svih podsustava. Teorija složenih dinamičnih sustava uvažava jasnu poveznicu između vanjskih, društvenih, i unutarnjih, psiholoških, aspekata pojedinca i jezika kroz međusobnu povezanost svih podsustava (de Bot, Verspoor i Lowie, 2005; Larsen-Freeman i Cameron, 2008).

De Bot, Lowie i M. Verspoor (2007) teoriju složenih dinamičnih sustava primjenjuju na ovladavanje inim jezikom i tvrde da svaki učenik inoga jezika predstavlja jedan dinamičan podsustav unutar društvenoga sustava. Prema tome, svaki učenik ima brojne unutarnje podsustave, poput jezične darovitosti i motivacije, a oni su u interakciji jedan s drugim i s brojnim drugim vanjskim dinamičnim sustavima, poput zastupljenosti ciljnoga jezika u učenikovu društvenome kontekstu. Sukladno takvomu shvaćanju, jedan učenikov podsustav može nadoknaditi manjak u drugomu podsustavu pa tako viša motivacija može nadoknaditi niži jezični talent i obratno. Zajednička odlika svih podsustava njihova je dinamična i promjenjiva priroda. Takvu suvremenu perspektivu zastupa sve veći broj istraživača, a Henry (2017) njihovu veliku pojavnost u znanstvenim radovima naziva „dinamičnim zaokretom“ u istraživanju ovladavanja inim jezikom. Teorija složenih dinamičnih sustava primijenjena je i na višejezičnost i višejezično ovladavanje inim jezicima u okviru dinamičnoga modela višejezičnosti (Herdina i Jessner, 2002; Jessner, 2008). U hrvatskomu je kontekstu S. Letica Krevelj (2014) primijenila dinamični model višejezičnosti u svojemu istraživanju izvora međujezičnih djelovanja u pisanoj produkciji na engleskomu kao trećemu jeziku kod višejezičnih govornika hrvatskoga, engleskoga i talijanskoga jezika. U istraživanju su

sudjelovali srednjoškolci među kojima je prvoj polovici sudionika prvi jezik bio hrvatski, a drugoj je polovici prvi jezik bio talijanski. U istraživanje je uključena i kontrolna skupina učenika koji nisu imali ni formalni ni neformalni kontakt s talijanskim jezikom. S. Letica Krevelj utvrdila je da je u produkciji drugoga stranoga jezika kod sudionika njezina istraživanja status prvoga jezika čimbenik koji određuje učestalost međujezičnih utjecaja.

Premda su individualni čimbenici dinamični, dakle, podložni vremenskim promjenama, dosadašnja empirijska istraživanja svjedoče i o njihovoj stabilnosti i predvidivosti unutar sustava. Naime, utvrđene su značajne korelacije između raznih čimbenika i učeničkoga ponašanja i/ili postignuća pa se s razlogom postavlja pitanje o načinu na koji se može objasniti stabilnost u okviru teorije složenih dinamičnih sustava. Budući da čak i vrlo složeni sustavi imaju prividno stabilna razdoblja, naizgled suprotstavljene tendencije dinamičnosti i stabilnosti sustava objašnjive su pomoću koncepata *atraktora* i *atraktivnih stanja*, odnosno stanja prividne stabilnosti (poput tendencija ili obrazaca). Takva su stanja po definiciji privremena i neučvršćena pa stabilnost ovisi o snazi privlačnosti stanja i energiji koju sustav ulaže da bi se pomakao iz atraktivnoga stanja[3] (De Bot, Lowie i Verspoor, 2007; Larsen-Freeman i Cameron, 2008; Dörnyei 2009b, 2010b; Hiver, 2015). Pojedinčeve misli, osjećaji i ponašanja dinamične su i raznovrsne prirode pa se mijenjaju s obzirom na njegova osobna ili unutarnja, ali i djelovanja iz okoline. S vremenom se raznovrsne misli i djelovanja pojedinca oblikuju prema određenomu atraktoru, pa dolazi do većega stupnja stabilnosti složenoga dinamičnog sustava (Nowak, Vallacher i Zochowski, 2005). Stabilnost sustava odraz je usmjerenja složenoga dinamičnog sustava prema atraktivnomu stanju, a „varijable individualnih razlika djeluju kao potencijalno snažni atraktori“ (Dörnyei, 2009b: str. 198).

Budući da su sve individualne razlike povezani i isprepleteni dijelovi fluidnoga sustava, Dörnyei (2019) se bavio smislenošću njihova razdjeljivanja. Naime, autor zagovara

[3] Kako bi približili atraktivna stanja, De Bot, Lowie i M. Verspoor (2007) predložili su metaforu lopte koja se kotrlja po površini s manjim i većim udubljenjima. Udubljenja predstavljaju atraktivna stanja, a mogu biti manja ili veća. Što je veće udubljenje, to je lopta stabilnija, a ujedno je potreban viši stupanj energije kako bi se lopta pomaknula i otkotrljala do novoga udubljenja. Hiver (2015) pojašnjava atraktivna stanja kao ona u koja sustav dođe u procesu vlastite organizacije i nudi kao primjer složenoga dinamičnog sustava učenike prvoga razreda srednje škole na početku učenja jezika. U periodu prilagodbe pojedinci prihvaćaju svoje nove uloge i kolektivno oblikuju pravila koja vode njihova ponašanja i interakciju. Osim njih, u sustavu djeluju nastavnik, škola i obrazovni sustav u kojemu se nalaze, a na njega mogu djelovati i vanjski utjecaji, poput roditelja. Po periodu prilagodbe, postaje vidljiva stabilizacija razreda u određeni obrazac ponašanja, a upravo je taj obrazac atraktivno stanje.

razlikovanje kognitivnih, afektivnih i motivacijskih individualnih razlika jer se tako može uvažiti iskustvena razlika. Dörnyei (2019) smatra da je potrebno razlikovati motivaciju od kognicije zbog različita osjećaja. Autor pojašnjava kako motivirana osoba, koja želi ili namjerava nešto napraviti, ima iskustvo želje koje je mjerljivo u stupnjevima, dok kognicija, koja se odnosi na ljudske misli, predstavlja potpuno drugačiji osjećaj, odnosno doživljaj koji nije mjerljiv. Dvjema osnovnim mentalnima funkcijama motivacije i kognicije pridružuje se i treća fenomenološka kategorija emocije ili afekta (npr. radost, ljutnja, strah i sl.) koja se bitno razlikuje od prvih dviju kategorija. Svaka od tih mentalnih dimenzija može se promatrati kao zaseban dinamični podsustav, koji je u stalnomu i složenomu odnosu s ostalim podsustavima i koji ne može postojati samostalno, stoga Dörnyei (2009b) predlaže konceptualizaciju motivacije koja uzima u obzir njezinu isprepletenost s kognitivnim i afektivnim čimbenicima. Nastojeći utemeljiti dinamično shvaćanje raznih karakteristika učeničke osobnosti u odgovarajućemu teorijskom okviru, Dörnyei i Ryan (2015) prepoznali su kao odgovor na svoje pitanje noviju teoriju ličnosti iz područja psihologije, model Novih velikih pet (eng. *New Big Five*), koja uvažava dinamično međudjelovanje raznovrsnih osobnih, kontekstualnih i vremenskih promjena[4]. Kako bi se zaista upoznala određena osoba, mnogi stručnjaci složili su se oko obuhvaćanja ljudske individualnosti kroz tri sloja ili razine osobnih varijabli, a to su dispozicijske odlike, karakterne prilagodbe i životne priče[5] (McAdams, 2013).

Tradicionalni pristup individualnim razlikama bavio se individualnim razlikama na razini gotovo nepromjenjivih McAdamsovih dispozicijskih odlika dok im je istovremeno

---

[4] Osnovni model, koji je predložio Dan McAdams, uzima u obzir cjelovitu osobnost promatrajući je kroz pet principa (McAdams i Pals, 2006). Prema prvomu principu, svaka je osoba poput svih ostalih osoba, a ta se sličnost temelji na ljudskoj evoluciji. Iduća tri principa, dispozicijske odlike (eng. *dispositional traits*), karakterne adaptacije (eng. *characteristic adaptations*) i životne priče (eng. *life narratives*) razmatraju različitost pojedinca, a uokviruje ih peti razlikovni princip koji se odnosi na smještenost pojedinca u kulturni i društveni kontekst.

[5] U prvomu kontaktu s nekom osobom, prvo se zamjećuju dispozicijske odlike koje se odnose na osnovne, relativno stabilne i dekontekstualizirane osobine (poput prijateljskoga stava, anksioznosti, upornosti, suosjećajnosti, otvorenosti i dr.). Daljnjim upoznavanjem osobe, prelazi se na dublju razinu upoznavanja pojedinčevih karakternih prilagodbi, odnosno posebnih obilježja individualnosti poput njegovih potreba, vrijednosti, samopoimanja, strahova, želja, motiva, ciljeva i načina na koje ih ostvaruju ili izbjegavaju u određenima situacijama. U odnosu na prvu razinu, karakterne prilagodbe su preciznije, podložnije kontekstualnim utjecajima pa s time i manje stabilne. Integrativne životne priče prepričane riječima pojedinaca koji su ujedno i protagonisti vlastitih priča daju jedinstveni smisao i značenje njihovim životima. U kasnoj adolescentskoj i ranoj odrasloj dobi, osobe započinju s prisjećanjem svojih prošlih iskustava dok istovremeno zamišljaju željenu budućnost. Uz dispozicijske odlike i karakterne prilagodbe, osobama je potrebna i njihova životna priča kako bi zaista razumjeli tko su i kako bi svojemu životu dale jedinstveni smisao (McAdams i Pals, 2006; McAdams i McLean, 2013; McAdams, 2013). Životne priče su vrlo individualni prikazi, ali u najvećoj su mjeri pod kulturnim utjecajima pojedinčeve okoline. „Osoba živi u kulturi i priča priču o svojemu jedinstvenom životu u toj kulturi“ (McAdams, 2013: str. 276).

pripisivao podložnost vremenskim i kontekstualnim promjenama koje su svojstvene karakternim adaptacijama. McAdamsova teorija važna je za suvremeni pristup individualnim razlikama budući da omogućuje promatranje individualnih razlika kroz više razina (principa) i uvažava njihovo dinamično međudjelovanje. Posebno je važan uvid u način na koji pojedinci sami objašnjavaju svoje životne priče jer se tako, u obliku autobiografskih zapisa, stječe uvid u način na koji ljudi organiziraju svoje iskustvo života (McAdams i Pals, 2006; McAdams i McLean, 2013; Dörnyei i Ryan, 2015).

Zaključni komentar:

U ovomu poglavlju predstavljena su dva pristupa čimbenicima individualnih razlika u okviru ovladavanja inima jezicima. Prvi je pristup tradicionalan i promatra čimbenike individualnih razlika kao vremenski stabilne, monolitne i trajne osobne karakteristike pojedinaca. Suvremeni pristup bavi se čimbenicima individualnih razlika iz perspektive složenih dinamičnih sustava i uzima u obzir njihovu nestabilnost, ovisnost o kontekstu, višedimenzionalnost i nelinearnu dinamiku.

2.2 Motivacija: definicije i pregled istraživačkih razdoblja

Među individualnim se razlikama motivacija izdvaja kao jedan je najistaknutijih prediktora uspjeha u ovladavanju inim jezikom (Gardner, 1985, 2019; Mihaljević Djigunović, 1998; Dörnyei i Skehan, 2003; Ellis, 2004; Dörnyei, 2019; Csizér, 2019). Uvažavajući njezinu važnost, nastavak ove disertacije bit će usmjeren na motivaciju za učenje stranih jezika. U definiranju motivacije sudjelovali su mnogi znanstvenici, pa će u nastavku biti ponuđene različite definicije motivacije, a zatim i pregled razdoblja inojezičnih motivacijskih istraživanja.

2.2.1 Definicije motivacije

U korijenu termina *motivacija* stoji kretanje budući da potječe od latinske riječi *movere* (kretati se), a upravo mogućnost pokreta omogućuje biranje i tako stvara prostor motiviranom

ponašanju (Dörnyei, 2001; Schunk, Meece i Pintrich, 2014; Baumeister, 2015). Istraživači iz područja psihologije pokušali su razviti teorijska objašnjenja motivacije vezana za svjesne i nesvjesne procese, kogniciju, afekt, vremenske i kontekstualne čimbenike te tako ponuditi odgovor na pitanje o ljudskomu odabiru određenih obrazaca razmišljanja i ponašanja. Međutim, objašnjenje neuhvatljive složenosti ljudske motivacije u sklopu jedne sveobuhvatne teorije još uvijek se čini kao nedostižan cilj (Dörnyei i Ushioda, 2021). Čak su i teorije samo jednoga dijela ovoga složenog konstrukta (primjerice, teorije motivacije u ovladavanju inim jezikom) nepotpune jer, uz razne vremenske i kontekstualne čimbenike, učenici ciljnoga jezika istovremeno odgovaraju na brojne istovremene zahtjeve iz raznih područja njihova zanimanja[6] (Schumann, 2015; Baumeister, 2015; Dörnyei i Ushioda, 2021). Takvo shvaćanje motivacije odgovara ranije predstavljenoj dinamičnoj perspektivi.

Sve definicije motivacije, kako iz područja psihologije tako i iz područja OVIJ-a, nastoje obuhvatiti složene i višestruke razloge zbog koji se ljudi opredjeljuju za njima svojstvene obrasce razmišljanja i ponašanja. Razni istraživači iz obaju područja motivaciju su promatrali iz različitih teorijskih perspektiva i istraživali njezine različite sastavnice stoga još uvijek nisu došli do dogovora oko jedinstvene definicije (Mihaljević Djigunović, 1998; Dörnyei, 1999, Dörnyei, 2001, 2005; Dörnyei, Csizér i Németh, 2006; Gardner, 2010, Schunk, Meece i Pintrich, 2014; Dörnyei i Ushioda, 2011, 2021).

U području psihologije, edukacijski psiholog John M. Keller (1983: str. 389, u Crookes i Schmidt, 1991: str. 481) kaže da se motivacija odnosi na izbore za koje se ljudi opredjeljuju s obzirom na iskustva ili ciljeve koje žele ostvariti ili izbjeći te na trud koji su za to spremni uložiti. U novije vrijeme Robert C. Gardner (2001, 2010) opisuje motivirane osobe objašnjavajući da su usmjerene na cilj i spremne uložiti trud kako bi ga ostvarile. Imaju jaku želju da ostvare svoj cilj, ugodne su im aktivnosti potrebne za njegovo ostvarenje i razvile su očekivanja vezana za (ne)uspjehe. Suvremeno kognitivno gledište u psihologiji polazi od

---

[6] U području psihologije, rane teorije povezivale su motivaciju s unutarnjim ljudskim odlikama poput instinkta, a zatim su uslijedile biheviorističke teorije koje su je promatrale kroz odgovore na podražaje potaknute nagradama (Schunk, Meece i Pintrich, 2014).

U okviru jezičnih motivacijskih istraživanja, Gardner i Lambert (1959) razlikuju orijentaciju i motivaciju za učenje inoga jezika pri čemu se prva odnosi na razloge učenja inoga jezika, a druga, motivacija, sastoji se od intenziteta/truda koji učenici ulažu u učenje inoga jezika, njihove želje da ostvare svoj cilj i pozitivnih stavova prema učenju inoga jezika. Krovni termin „ini jezik“ u slučaju ovoga kanadskog istraživanja može se dodatno precizirati kao učenje drugoga jezika.

pojedinčevih misli pa se iz ove perspektive motivacija definira kao „proces u kojemu se potiču i podržavaju cilju usmjerene aktivnosti“ (Schunk, Meece i Pintrich, 2014: str. 5).

U okviru motivacijskih istraživanja iz područja OVIJ-a, već su R. Oxford i J. Shearin (1994) navele kako „motivacija odražava snagu da se dostigne cilj“ (str. 14). Poput njih, i drugi autori smatraju da motivacija zauzima važno mjesto u ovladavanju inim jezikom jer nudi poticaj potreban za početak učenja ciljnoga jezika, a po početku učenja pruža sustavnu podršku dugotrajnomu i napornomu učenju jezika (Dörnyei i Skehan, 2003; Dörnyei, 2005; Medved Krajnović, 2010; Dörnyei i Ryan, 2015; Balboni, 2019). Motivacija stoga značajno utječe na uspjeh u učenju inoga jezika jer su bez nje dugotrajni ciljevi gotovo neostvarivi, a s dovoljnom motivacijom nadoknadivi su i značajni nedostatci kao što su primjerice uvjeti u kojima se uči ini jezik. Unatoč izostanku dogovora oko jedinstvene definicije motivacije, većina istraživača složna je u tome da se motivacija odnosi na „usmjerenje i intenzitet ljudskoga ponašanja“ (Dörnyei, 2001: str. 8). Motivacija se tiče odabira određene radnje, ustrajnosti i napora uloženoga u tu radnju. Drugim riječima, motivacija daje odgovore na pitanja „zašto ljudi odluče nešto raditi, kako dugo su voljni podržavati odabranu radnju i s kolikim naporom“ (Dörnyei i Ushioda, 2011: str. 4). Može se zaključiti da je „motivacija za učenje inoga jezika eklektičan (…) i mnogoslojan konstrukt“ (Dörnyei, 1994a: str. 279).

Nastojeći odrediti motivaciju u okviru individualnih razlika, Gardner i MacIntyre (1993) tradicionalno su je klasificirali pod afektivne varijable, a aktualni je način promatranja motivacije iz kognitivne perspektive. Dörnyei i E. Ushioda (2021) smatraju važnima oba gledišta koja, samo ako su združena, nude „razumijevanje kako se motivacija („Ja želim“) vezuje uz kogniciju („Ja mislim“) i afekt („Ja osjećam“)“ (str. 7).

Uvažavajući dinamičnu prirodu motivacije, Dörnyei i Ottó (1998) definiraju je kao „dinamični i promjenjivi proces koji započinje, usmjerava, koordinira, naglašava, prekida i procjenjuje kognitivne i motoričke procese tijekom kojih se početne želje odabiru, određuje se prioritet, operacionaliziraju se i (uspješno ili neuspješno) izvršavaju.“ (str. 64, u Vidak, 2019: str. 12). Nešto kasnije, K. Csizér i Dörnyei (2005) pristupaju definiranju motivacije za učenje inoga jezika iz slične, dinamične, perspektive te kažu da se radi o „želj[i] da se ostvari pojedinčevo idealno jezično ja smanjenjem raskoraka između sadašnjega i idealnoga ja“ (str. 30). Ellis i D. Larsen-Freeman (2006) objašnjavaju kako je motivacija promjenjiva i

fluidna igra koja uvijek iznova izvire iz međudjelovanja unutarnjih i vanjskih čimbenika u složenomu i promjenjivomu svijetu učenika.

Motivacija ima značajnu ulogu u ovladavanju inim jezikom, a to potvrđuju i brojni pregledi motivacijskih istraživanja (npr. Dörnyei i Skehan, 2003; Boo, Dörnyei i Ryan, 2015; Dörnyei i Ryan, 2015). Stoga, Dörnyei razlikuje tri razdoblja motivacijskih istraživanja koja će biti predstavljena u idućim poglavljima (Dörnyei, 1999, 2005, 2019; Dörnyei i Ushioda, 2011).

2.2.2 Socio-psihološko razdoblje motivacijskih istraživanja

Temelje inojezičnih motivacijskih istraživanja postavili su Robert C. Gardner, Wallace E. Lambert i njihovi kanadski suradnici pedesetih godina prošloga stoljeća (Gardner i Lambert, 1959; Gardner 1960; Gardner i Lambert, 1972; Gardner i Smythe, 1975, Gardner, Smythe, Clément i Gliksman, 1976; Clément, Gardner i Smythe, 1977, 1980; Gardner, 1985)[7]. U kanadskomu kontekstu, koji je obilježen prožimanjem engleske i francuske jezične zajednice, navedeni znanstvenici krenuli su od stajališta prema kojemu učenički stavovi i njihova otvorenost prema ciljnoj jezičnoj zajednici utječu na njihov uspjeh u usvajanju ciljnoga jezika. Dotadašnja psihologijska istraživanja motivacije bila su usmjerena na individualne karakteristike učenika, a novost koju donose Gardner i njegovi suradnici sastojala se od povezivanja ove individualne perspektive s društvenim kontekstom, odnosno s vezama između vlastite i zajednice koja se koristi ciljnim jezikom (Dörnyei, 2019). Prema Gardneru (2010), učenje inoga jezika podrazumijeva niz prilagodbi koje postaju sve značajnije što je učenikova razina znanja toga jezika viša. Na višim razinama dolazi do razvoja sposobnosti razmišljanja na ciljnom jeziku i preuzimanja obrazaca ponašanja pripadnika ciljne zajednice pa time i do promjena u učeničkom identitetu te do određenoga stupnja identifikacije s ciljnom zajednicom. Dörnyei i Ryan (2015) zamjećuju kako je ovakvo razmišljanje dovelo do teorijskih i praktičnih promjena. U teorijskomu smislu, prepoznata je potreba za nadopunom tradicionalnih motivacijskih istraživanja usmjerenih na individualne karakteristike pojedinca sa socio-psihološkim uvidima i metodama koje su se odnosile na vezu između polazne i ciljne

[7] Gardner (2010: str. 32–76) nudi opsežan kronološki pregled znanstvenih istraživanja i s njima povezanih znanstvenih spoznaja.

jezične zajednice[8]. U smislu nastavne prakse, u okviru Gardnerovoga socio-edukacijskoga modela uvažava se potreba za razlikovanjem nastave inoga jezika od ostalih školskih predmeta jer učenje inoga jezika utječe na „pojedinčeve osjećaje kulturne identifikacije“ budući da je ciljni jezik „predstavnik druge kulture dok je većina školskih predmeta povezana s [učenikovom] vlastitom kulturom“ (Gardner, 2019: str. 22, 28).

J. Mihaljević Djigunović (1998) upozorava kako „ono što drugi istraživači nazivaju motivacijom, Gardner zove orijentacijom“ (str. 26). Prije nego su predložili socio-edukacijski model ovladavanja inim jezikom, Gardner i Lambert (1959, 1972) uveli su razlikovanje integrativne i instrumentalne orijentacije. Orijentacija se odnosi na opće razloge učenja inoga jezika. Ako pojedinac uči ciljni jezik zbog osobne želje i spremnosti da se približi ciljnoj jezičnoj zajednici, tada se radi integrativnoj orijentaciji. Ako je naglašena praktična korist učenja ciljnoga jezika, tada se radi o instrumentalnoj orijentaciji.

Nekoliko je verzija socio-edukacijskoga modela ovladavanja inim jezikom (Gardner i Smythe, 1975; Gardner, 1985; Gardner i MacIntyre, 1993; Gardner, 2001a, 2001b, 2006). Prva inačica modela nastala je temeljem istraživanja koja su provodili Gardner i njegovi suradnici sedamdesetih godina prošloga stoljeća (Gardner i Smythe, 1975; Gardner, 2010). Gardner je nastavio razvijati svoj model, pa tako drugu inačicu predstavlja u monografijskom prikazu 1985. godine. Treću inačicu modela predlažu Gardner i MacIntyre, a oni razlikuju kognitivne i afektivne individualne razlike (Gardner i MacIntyre, 1992, 1993). U kognitivne čimbenike ubrajaju inteligenciju, strategije učenja inoga jezika i jezičnu darovitost, a u afektivne stavove, strah od jezika i motivaciju. Ističući temeljnu ulogu društveno-kulturnoga konteksta u kojemu se uči ini jezik, Gardner i MacIntyre razlikuju četiri različita aspekta ovladavanja inim jezikom: biološke i iskustvene čimbenike (primjerice dob, spol, prethodno iskustvo učenja jezika i sl.), individualne razlike (kognitivne i afektivne čimbenike), kontekst ovladavanja inim jezikom (formalni i neformalni), ishode učenja (jezične i nejezične) (Gardner i MacIntyre, 1993).

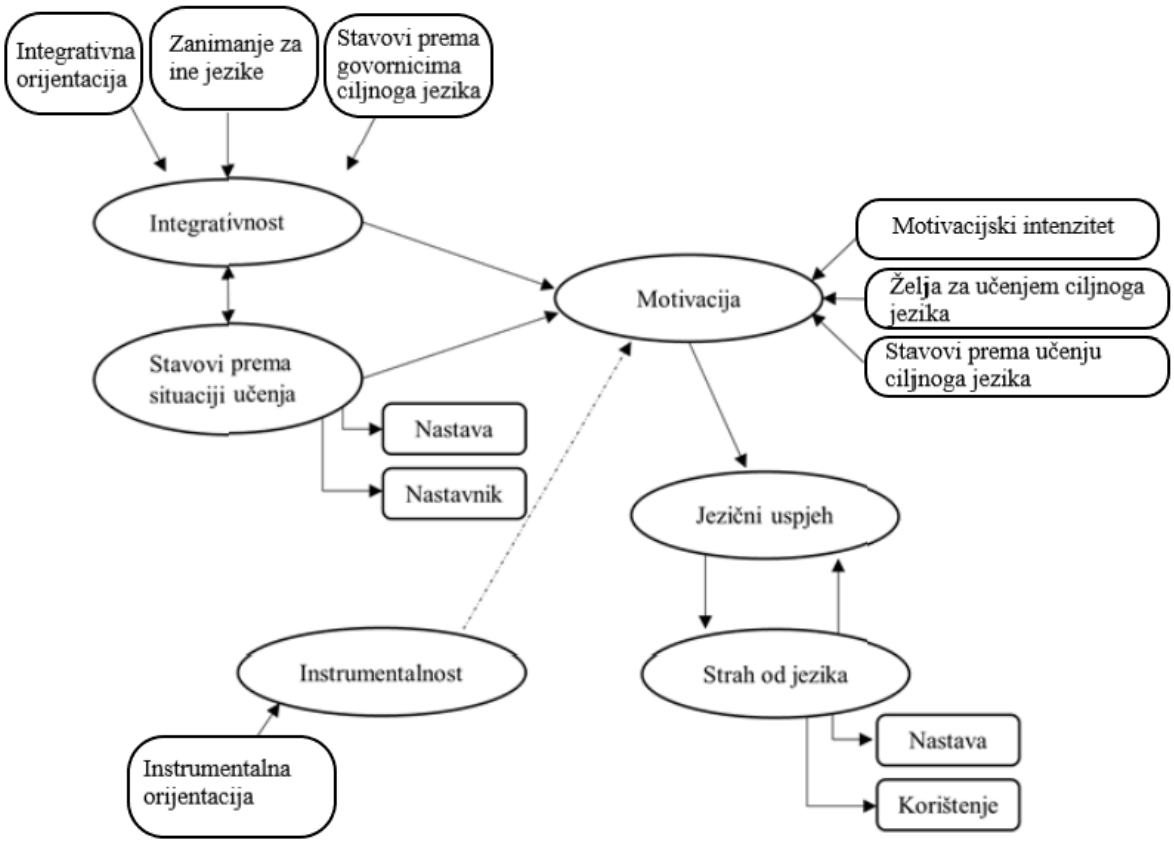
---

[8] U dotadašnjemu shvaćanju, uspjeh u učenju inoga jezika smatrao se prvenstveno posljedicom talenta i učinkovitoga podučavanja, a Gardner i njegovi suradnici svratili su pažnju na ključnu ulogu učeničkih stavova i njihove motivacije. Nadalje, tradicionalna motivacijska istraživanja u psihologiji bila su usmjerena na potrebe, vrijednosti, ciljeve i očekivanja pojedinačnih učenika. Gardner i njegovi suradnici povezali su individualne i društvene čimbenike već u šezdesetima godinama prošloga stoljeća, a motivacijski psiholozi uzeli su u obzir društveni kontekst tek devedesetih godinama prošloga stoljeća (Dörnyei, 2005; Dörnyei i Ryan, 2015).

Posljednja verzija socio-edukacijskoga modela objavljena je 2006. godine, a odgovara prikazu na Slici 1. Prema tomu prikazu koji je dobiven strukturnim modeliranjem, Gardnerov konstrukt integrativne motivacije sastoji se od triju združenih sastavnica, a to su integrativnost, stavovi prema situaciji učenja i motivacija[9]. Autor pritom napominje i važnost odsutnosti straha od jezika. Motivacija i strah od jezika izravno su povezani s jezičnim uspjehom, a integrativnost i stavovi prema situaciji učenja jezika međusobno su povezani i u izravnoj su vezi s motivacijom, a u neizravnoj s uspjehom (Gardner, 2006, 2010, 2019). Gardner posebice ističe motivaciju koju smatra pokretačkom snagom u svakoj situaciji učenja inoga jezika i stoga je izravno povezana s uspjehom u učenju inoga jezika. Motivirani pojedinac ulaže trud u učenje jezika, želi ostvariti svoj jezični cilj i ima pozitivan stav prema aktivnostima koje ga približavaju cilju (Gardner, 2001, 2006, 2010).

Kako se može vidjeti na Slici 1, u okviru Gardnerovoga socio-edukacijskoga modela, integrativnost se odnosi na istinsko zanimanje za učenje inoga jezika u svrhu komunikacije s pripadnicima ciljne zajednice; može podrazumijevati potpunu identifikaciju s pripadnicima i pripadnost ciljnoj zajednici, ali najčešće se odnosi na otvorenost i spremnost preuzimanja jezičnih obrazaca ciljne zajednice. Stavovi prema situaciji učenja odnose se na bilo koji aspekt situacije u kojoj se jezik uči. Motivacija je pokretačka snaga u svakoj situaciji i stoga je izravno povezana s uspjehom u učenju inoga jezika. Motivirani pojedinac ulaže trud u učenje jezika, želi ostvariti svoj jezični cilj i ima pozitivan stav prema aktivnostima koje ga približavaju cilju. Strah od inoga jezika u recipročnomu je odnosu s jezičnim uspjehom i rezultat je iskustva učenja inoga jezika. Instrumentalnost nije postojana podrška poput integrativnosti i stavova pa je stoga u slikovnomu prikazu povezana s motivacijom isprekidanom strjelicom. Instrumentalnost nije bila uključena u shematske prikaze u ranijim verzijama modela (1985, 1993, 2001a), a na nju je bio usmjeren manji broj istraživanja (Gardner, 2006, 2010).

[9] Dörnyei (1994a) zamjećuje dvije terminološke poteškoće koje otežavaju razumijevanje modela. Prva se odnosi na termin „integrativno“ koji se pojavljuje više puta na različitima razinama (integrativna orijentacija, integrativnost, integrativni motiv/motivacija), a druga na naziv sastavnice „motivacije“ u okviru „integrativne motivacije“.



Slika 1. Gardnerov socio-edukacijski model ovladavanja inim jezikom: prikaz dobiven strukturnim modeliranjem (Gardner, 2006: str. 246)

U skladu s razvojem svojega modela, Gardner je razvijao i dorađivao i mjerni instrument *AMTB,* (eng. *Attitude/Motivation Test Battery*), koji detaljno objašnjava u svojemu monografijskomu izdanju iz 2010. godine. Integrativnost se mjeri trima skalama, a to su integrativna orijentacija, zanimanje za ine jezike i stavovi prema govornicima ciljnoga jezika. Stavovi prema situaciji učenja jezika operacionalizirani su dvjema skalama: vrjednovanje nastavnika i vrjednovanje nastave iz ciljnoga jezika. Motivacija je operacionalizirana trima skalama koje pojedinačno uzete nisu dostatne za predstavljanje složenosti ovoga konstrukta. Skale za mjerenje motivacije su motivacijski intenzitet, želja za učenjem jezika i stav prema učenju jezika. Strah od inoga jezika operacionaliziran je skalama straha od nastave ciljnoga jezika i straha od upotrebe ciljnoga jezika. Instrumentalnost se mjeri skalom instrumentalne orijentacije. Dodatna je mjera ohrabrenje roditelja.

Dörnyei i Ryan (2015) navode da je Gardnerov model bio vrlo zastupljen u istraživanjima premda se vrlo često koncept motivacije iskrivljeno prikazivao kroz

simplicistički dihotomijski odnos dviju istaknutih motivacijskih sastavnica: (1) afektivna (interpersonalna) dimenzija – integrativna orijentacija/motivacija koja se vezuje za pozitivne osjećaje prema pripadnicima ciljne zajednice; (2) praktična (utilitaristička) dimenzija – instrumentalna orijentacija/motivacija koja se odnosi na konkretne prednosti učenja jezika (npr. povišica, bolje mogućnosti zaposlenja). Unatoč tome, Gardnerov motivacijski model ostao je vrlo utjecajan i u sljedećim razdobljima motivacijskih istraživanja.

Uz Gardnerov socio-edukacijski model, u socio-psihološkomu razdoblju ističe se i Richard Clément (1980) i njegov model društvenoga konteksta (eng. *social context model*) koji se bavio ovladavanjem drugim jezikom kod pojedinca u višeetničkoj sredini i u kojemu se isticao čimbenik jezičnoga samopouzdanja (eng. *linguistic self-confidence*) pojedinca da komunicira na drugomu jeziku kao prediktor uspjeha u višejezičnoj sredini.

Druga dva značajnija socio-psihološka doprinosa razumijevanju načina na koji pojedinci ovladavaju jezikom bili su akulturacijski model, (eng. *acculturation model*), Johna H. Schumanna (1986) i međugrupni pristup (eng. *intergroup approach*) Howarda Gilesa i Jane L. Byrne (1982). Schumann (1976, 1986) pod akulturacijom podrazumijeva učenikovu društvenu i psihološku integraciju u ciljnu jezičnu zajednicu u višejezičnima kontekstima, a stupanj integracije ovisi o pojedinčevoj socijalnoj i psihološkoj distanci ili bliskosti s govornicima ciljnoga jezika. Napredovanje u jeziku ovisi o učenikovu stupnju akulturacije, a osnova za osnova je razvoj akulturacije je društveni i psihološki kontakt s govornicima ciljne jezične zajednice. Međugrupni pristup (Giles i Byrne, 1982) usmjeren je dvojezične kontekste na uvjete u kojima pojedinci koji pripadaju podređenoj skupini (ne) ostvaruju visoke razine ovladanosti jezikom dominantne skupine.

Konstrukti ovoga razdoblja imaju jednu zajedničku odrednicu, a to je da polaze od makro-perspektive pa su usmjereni na analizu međuodnosa između društvenih skupina i kontekstualnih varijabli, dok je vrlo malo pažnje posvećeno mikro-perspektivi i učeniku inoga jezika kao pojedincu u razrednomu kontekstu (Dörnyei i Ryan, 2015).

2.2.3 Kognitivno-situacijsko razdoblje motivacijskih istraživanja

Početak devedesetih godina obilježen je „obrazovnim zaokretom“ u motivacijskim istraživanjima. Naime, za razliku od Gardnera i njegovih suradnika, psihologa sa zanimanjem za OVIJ, novi val znanstvenika bili su istraživači OVIJ-a sa zanimanjem za psihologiju (Dörnyei, 2019). Iako Dörnyei (2005, 2015, 2019) navodi kako se potreba za promjenom osjećala već krajem osamdesetih godina prošloga stoljeća, službeni početak „zaokreta“ obilježio je rad Grahama Crookesa i Dicka Schmidta (1991). Priznajući doprinos socio-edukacijskoga modela, autori su prepoznali kao njegovo glavno ograničenje upravo iznimnu zastupljenost ovoga modela u znanstvenim istraživanjima. Naime, zbog toga se nije posvetila dostatna pažnja alternativnim teorijskim konceptima (npr. Schumann, 1986; Clément; 1980; Giles i Byrne, 1982) i istraživačkim metodama (npr. dnevnički zapisi), a došlo je i do neuspjeha u razlikovanju stavova i motivacije. Nadalje, Crookes i Schmidt (1991) ističu da je onemogućeno i promatranje poveznica između motivacije u jezičnim istraživanjima i istraživanjima motivacije u drugim znanstvenim područjima pa stoga predlažu novi istraživački plan s pitanjima koja obuhvaćaju nekoliko kategorija (opis konstrukta, analiza i mjerenje, teorija motivacije) te okvir za proučavanje specifičnih situacija na razrednoj, kurikulumskoj i izvannastavnoj razini. Dörnyei (1999) smatra da je glavni pokretač „obrazovnoga zaokreta“ bilo vjerovanje prema kojemu su izvori motivacije povezani s razrednim okruženjem mnogo utjecajniji na motivaciju učenika nego što se dotada mislilo i očekivalo.

Kako naziv kognitivno-situacijskoga razdoblja sugerira, znanstvenici su imali dva međusobno isprepletena nastojanja ili dva razvojna smjera: (a) suziti makro-perspektivni način promatranja usmjeravanjem pažnje na učenje u razrednim situacijama; (b) proširiti razumijevanje motivacije za učenje inih jezika uvođenjem kognitivnih teorija iz područja psihologije (Dörnyei, 2015).

Nastojeći suziti makro-perspektivan način promatranja motivacije i stavova cijelih jezičnih zajednica karakterističan za socio-psihološko razdoblje, u prvomu razvojnom smjeru istraživači su se usmjerili na stvarne situacije učenja stranih jezika (mikro-perspektiva) (Dörnyei, 1990, 1994a, 1994b; Clément, Dörnyei, Noels, 1994; Gardner i Tremblay, 1994a, 1994b; Oxford i Shearin, 1994). Radovi Crookesa i Schmidta (1991) i Dörnyeija (1990, 1994a) potaknuli su raspravu poznatu pod imenom *The Modern Language Journal Debate* (Dörnyei, 1994a, 1994b; Gardner i Tremblay, 1994a, 1994b; Oxford i Shearin, 1994). Članci u ovomu

izdanju časopisa osvrnuli su se na teorijska pitanja i na pitanja mjerenja vezana za predloženi Dörnyeijev okvir pa stoga predstavljaju važnu prekretnicu u motivacijskim istraživanjima (Dörnyei, 2019). Dotadašnjim istraživanjima učenja drugoga jezika Dörnyei (1990) i Clément, Dörnyei i K. Noels (1994) suprotstavljaju istraživanje učenja stranoga jezika u mađarskomu kontekstu ističući njihovu različitost, a Dörnyei (1994a) predlaže model motivacije koji je sačinjen od triju razina, a to su jezik, učenik i situacija učenja. Dok prve dvije dimenzije temelji na Gardnerovomu modelu, autor temeljito razrađuje treću dimenziju koja podrazumijeva motivacijske utjecaje koji se odnose na razne aspekte učionice inoga jezika kao što su sadržaji za učenje jezika, uloga nastavnika i skupina učenika. U svojemu se radu Dörnyei (1994a) osvrće na poticanje učeničke motivacije s listom od trideset tehnika koju kasnije proširuje u monografijski pregled motivacijskih strategija (Dörnyei, 2001). Usmjerenošću na motivacijske strategije istraživači su devedesetih godina nastojali dati konkretan obrazovni doprinos motivacijskim istraživanjima učenja inih jezika, a veliku produktivnost ovoga razdoblja bilježe Dörnyei i Skehan (2003). Plodnost i trenutnu važnost toga smjera zabilježili su Boo, Dörnyei i Ryan (2015) svojim pregledom motivacijskih članaka objavljenih u razdoblju od 2005. do 2014. godine prema kojemu je čak jedna trećina ukupnih svjetskih istraživanja usmjerena na povećanje motivacije.

Pomak k mikro-perspektivnomu načinu promatranja motivacije označio je početak situacijskoga razdoblja motivacijskih istraživanja koja su nastavnicima u razredima inih jezika nastojala ponuditi odgovore na pitanja o (ne)uspješnosti pojedinih učenika i pružiti smjernice za motiviranje učenika. Istraživanja su se usmjerila na glavne sastavnice razrednoga okruženja kao što su nastavnik, kurikulum i učenička skupina (Dörnyei, 1994a, 2005, 2019).

Drugi razvojni smjer karakterističan za devedesete godine odnosio se na potrebu usklađivanja motivacijskih istraživanja OVIJ-a s pomacima u obrazovnoj i motivacijskoj psihologiji. Budući da su motivacijska istraživanja učenja inih jezika započeta u okviru socio-psihološke paradigme koja se zasnivala na teoriji stavova, istraživači su nastojali proširiti područje istraživanja primjenom kognitivnih teorija iz područja psihologije[10] (npr. teorijom

[10] Sažeti tablični pregled motivacijskih teorija u psihologiji dostupan je u Dörnyei-jevoj (2001) monografiji *Motivational Strategies in the Language Classroom,* jedno poglavlje posvećeno im je u drugomu i trećemu izdanju

atribucije, teorijom samoodređenosti). Utjecaj tih teorija prisutan je i u recentnima istraživanjima (Martinović, 2014; Vidak, 2019; Noels et al., 2019), ali bio je vidljiv već u radovima autora koji su sudjelovali u raspravi *The Modern Language Journal Debate*. Najuvjerljiviji primjer utjecaja bio je Gardnerov i Tremblayev rad (Gardner i Tremblay, 1994b; Tremblay i Gardner, 1995) u kojemu je predložen model motivacije za učenje inih jezika proširen kognitivnim elementima (npr. postavljanje cilja, samoučinkovitost, atribucije). Autori su to razdoblje istraživanja nazvali „motivacijskom renesansom" (Gardner i Tremblay, 1994b: 526).

U hrvatskomu se kontekstu svojim motivacijskim istraživanjima iz ovoga razdoblja istaknula Jelena Mihaljević Djigunović s Odsjeka za anglistiku Filozofskoga fakulteta u Zagrebu. U istraživanju sa 111 osnovnoškolaca, 113 srednjoškolaca i 116 studenata, autorica je identificirala tri različita tipa motivacije za učenje engleskoga jezika u hrvatskomu obrazovnom kontekstu, a to su uporabno-komunikacijska, afektivna i integrativna motivacija. Uporabno-komunikacijska motivacija proizlazi iz namjere ostvarenja instrumentalnih ciljeva poput sporazumijevanja na engleskomu jeziku, a afektivna iz emotivnih razloga poput ljubavi prema ciljnomu jeziku. Integrativna motivacija u tomu modelu odgovara želji za uklapanjem u jezičnu zajednicu koja se koristi ciljnim jezikom. Autorica je utvrdila također i postojanje dvaju demotivatora, a to su nastavna situacija (nastavnik, nastavne metode i materijali) i teškoće zbog kojih učenik nije motiviran na učenje ciljnoga stranoga jezika kao što su primjerice razina predznanja ili jezične darovitosti (Mihaljević Djigunović, 1998). Brojna su motivacijska istraživanja u hrvatskom kontekstu koja polaze od konceptualizacije motivacije koju je predložila J. Mihaljević Djigunović. Najrecentnije je istraživanje koje polazi od ove konceptualizacije motivacije doktorska disertacija M. Pašalić (2021) u kojoj je autorica istražila veze između motivacijskih strategija 23 nastavnice engleskoga jezika, percepcije tih strategija sa stajališta njihovih 629 srednjoškolskih učenika te veze učeničke motivacije i uspjeha u engleskomu jeziku. Autorica je utvrdila da motivaciji hrvatskih učenika za učenje engleskoga jezika značajno pridonosi nastavničko prepoznavanje njihovoga truda. Slaba povezanost nastavničkih motivacijskih strategija i učeničke percepcije tih strategija navodi na zaključak da

---

monografije *Teaching and researching motivation* Dörnyeija i E. Ushiode (2011, 2021), a njima se bavi i monografija psihologa Dale H. Schunka, Judith Meece i Paula R. Pintricha (2014) pod nazivom *Motivation in education: Theory, research, and applications.*

učenici i nastavnici nemaju jednak doživljaj nastavne situacije. Povezanost nastavničke strategije, prikladno ponašanje nastavnika s učeničkom instrumentalnom i afektivnom motivacijom, upućuje na činjenicu da poticajan stav nastavnika može igrati važnu ulogu u podizanju svijesti o važnosti učenja engleskoga jezika te pridonosi izgradnji dobroga odnosa i suradnje nastavnika i učenika. Upravo se ova nastavnička strategija pokazala i prediktorom motiviranoga ponašanja.

2.2.4 Socio-dinamično razdoblje motivacijskih istraživanja

Promatranjem motivacije iz mikroperspektive u kognitivno-situacijskomu razdoblju ubrzo je bila prepoznata dotada zapostavljena dinamičnost i vremenska promjenjivost motivacije pa se stoga motivacija počinje promatrati kao proces[11]. Kako bi predstavili vremensku dinamičnost motivacije u razrednoj okolini, Dörnyei i Ottó (1998) predložili su procesno-orijentirani model motivacije za učenje inoga jezika koji se sastoji od predakcijske, akcijske i postakcijske faze. Predakcijska faza opisuje kako se početne želje transformiraju prvo u ciljeve, a potom i u operacionalizirane namjere. U okviru akcijske faze ponuđen je opis provedbe namjera koje bi trebale dovesti do ostvarenja ciljeva, a u postakcijskoj se fazi provodi vrednovanje procesa[12]. Dörnyei (2002) zamjećuje problematičnost modela u podjeli na jasno određene faze, dok je u stvarnoj razrednoj situaciji precizno određen početak i kraj neke faze gotovo pa nemoguć. Nadalje, Dörnyeijev i Ottóv procesni model pogrešno pretpostavlja izolirano odvijanje akcijskih faza i ne uvažava istovremeno odvijanje različitih procesa u koje je učenik uključen zbog svojih osobnih, društvenih i školskih ciljeva. Premda je ovo prvi pokušaj uvažavanja dinamičnosti motivacije, takvim linearnim prikazom nije se mogla obuhvatiti složenost motivacijskoga fenomena stoga Dörnyei (2019) objašnjava procesno-orijentirano shvaćanje motivacije kao prijelaznu ili pripremnu fazu koja je dovela do suvremenoga poimanja motivacije iz perspektive složenih dinamičnih sustava.

---

[11] Vremenska nestabilnost motivacije i trend njezina opadanja zabilježen je u nekoliko istraživanja (npr. Dörnyei i Clément, 2001; Dörnyei i Csizér, 2002, Mihaljević Djigunović i Bagarić, 2007; Lamb, 2007).

[12] Vrlo jasan grafički prikaz toga modela dostupan je u Dörnyei (2001: str. 22) i Dörnyei (2005: str. 85), a za inačicu na hrvatskomu jeziku čitatelji se upućuju na doktorsku disertaciju N. Vidak (2019: str. 21).

Promatrajući motivaciju za učenje inoga jezika kao dinamičan konstrukt koji nastaje i razvija se kroz složene interakcije pojedinca (eng. *self*) i njegova konteksta, Dörnyei i E. Ushioda (2011) uvažavaju pripremnu, procesnu fazu koja je dovela do razdoblja koje autori nazivaju socio-dinamičnim. Prva je važna konceptualna promjena toga razdoblja ranije spomenuti prijelaz iz tradicionalnoga na suvremeni pristup individualnima razlikama koji, uvažavajući teoriju složenih dinamičnih sustava, stavlja naglasak na međudjelovanje kognitivnih, motivacijskih i afektivnih čimbenika. Uvažavajući isprepletenost tih čimbenika, Dörnyei i E. Ushioda (2011) predlažu promatranje motivacijskih konstrukata višega reda u koje ubrajaju zanimanje (eng. *interest*) motivacijski tok (eng. *motivational flow*) motivacijsko procesiranje zadatka (eng. *motivational task processing*) i buduće samovodiče (eng. *future self-guides*). Budući samovodiči dio su drugoga važnog doprinosa socio-dinamičnoga razdoblja, a to je Dörnyeijev (2005) *Inojezični motivacijski pojam o sebi* o kojemu će biti riječi u idućemu poglavlju.

Suprotstavljajući se konvencionalnomu linearnomu promatranju motivacije učenika za učenje inoga jezika, Ema Ushioda (2009) predstavlja treći istaknuti doprinos socio-dinamičnoga razdoblja, a to je relacijska perspektiva promatranja osobe-u-kontekstu (eng. *person-in-context*). Dok istraživači promatraju kontekst kao nezavisnu i stabilnu pozadinsku varijablu, E. Ushioda predlaže promatranje „dinamične složenosti osobnoga stvaranja značenja u društvenomu kontekstu“ (Ushioda, 2009: str. 217). Autorica zagovara sagledavanje složene individualnosti stvarnih osoba u njihovoj cijelosti, a ne samo s obzirom na jedan vrlo dekontekstualizirani dio njihova identiteta koji se tiče učenja inoga jezika. Osoba više nije samo pasivni pripadnik konteksta već je u dinamičnoj interakciji s društvenim i kulturnim kontekstom u kojemu živi pa je njezina motivacija, ali i cijeli njezin identitet, pod utjecajem toga konteksta. Isto tako, osoba oblikuje svoj kontekst aktivnim samo-refleksivnim djelovanjem. Takav način promatranja motivacije autorica zagovara i u svojim ranijima radovima (Ushioda, 1998, 2001), a ta perspektiva usporediva je s ranije spomenutim McAdamsovim životnim pričama.

Zaključni komentar

U ovomu poglavlju ponuđene su relevantne definicije motivacije za učenje inih jezika, a naglasak je stavljen na njezinu dinamičnu prirodu te na promatranje motivacije kao afektivne

i kognitivne varijable. Tri su razdoblja motivacijskih istraživanja. U prvomu je socio-psihološkomu razdoblju naglasak stavljen na makro-perspektivu pa su istraživanja usmjerena na analizu međuodnosa između društvenih grupa i kontekstualnih varijabli. Drugo se, kognitivno-situacijsko razdoblje, posvetilo mikro-perspektivi i učeniku inoga jezika kao pojedincu u razrednoj situaciji. U trećemu, socio-dinamičnomu, razdoblju motivacijskih istraživanja, motivaciju se počinje promatrati iz suvremene dinamične perspektive. Osim te promjene, dva su važna doprinosa relacijska perspektiva promatranja osobe-u-kontekstu E. Ushiode (2009) i Dörnyeijev (2005) *Inojezični motivacijski pojam o sebi*.

2.3 Teorijska polazišta za razvoj *Inojezičnoga motivacijskog pojma o sebi*

Nastojanja znanstvenika iz kognitivno-situacijskoga razdoblja da usklade inojezična motivacijska istraživanja s pomacima u motivacijskoj psihologiji ostvarena su u okviru Dörnyeijeva (2005) *Inojezičnoga motivacijskog pojma o sebi* – IMPOS (eng. *L2 Motivational Self System*). Premda je socijalna psihologija već jednom oblikovala područje inojezičnih motivacijskih istraživanja Gardnerovim doprinosima, ovaj konstrukt predstavlja značajnu reformu u razmišljanju o motivaciji za učenje inih jezika jer primjenjuje psihološke teorije dok se istovremeno zasniva na spoznajama iz dotadašnjih motivacijskih istraživanja iz područja OVIJ-a. Uzimajući u obzir činjenicu da je osobitost učenja inoga jezika u odnosu na druge školske predmete upravo u osobnoj promjeni pojedinca, Dörnyeijev konstrukt usmjerio se na pojedinčev cjeloviti identitet.

Razvoj *Inojezičnoga motivacijskog pojma o sebi* (IMPOS) temelji se na dvama teorijskim polazištima. Prvo se odnosi na inojezična motivacijska istraživanja iz kognitivno-situacijskoga razdoblja koja su dovela do nove konceptualizacije Gardnerove integrativnosti, a drugo na dvije teorije iz područja psihologije, a to su teorija *mogućih ja* (eng. *possible selves theory*) (Markus i Nurius, 1986) i teorija samodiskrepancije (eng. *self-discrepancy theory*) (Higgins, 1987). U sljedećim dvama potpoglavljima govorit će se o navedenim teorijskim polazištima.

2.3.1 Prvo teorijsko polazište: Pojam o sebi

Dvije su prednosti promatranja motivacije iz perspektive pojma o sebi. Prva prednost ogleda se u činjenici da ta perspektiva obuhvaća cjelokupni identitet, a to je neophodno kod učenja stranoga jezika koji, za razliku od ostalih školskih predmeta, podrazumijeva sveobuhvatnu osobnu promjenu učenika kroz nadogradnju njegova identiteta novom jezično-kulturnom dimenzijom. Druga prednost odnosi se na sposobnost učenika da, prema teoriji H. Markus i P. Nurius (1986), stvore mentalne slike svojih budućih stanja koja pružaju poticaj za njihovo trenutno djelovanje (Dörnyei, 2019). Prema Higginsovoj (1987) teoriji, pojedinčevo trenutno djelovanje proistječe iz njegove želje da smanji raskorak između sadašnjega i budućega stanja. Dörnyei (2005) kreće od teorije *pojma o sebi* (eng. *self-concept*) u novoj konceptualizaciji motivacije za učenje inih jezika.

2.3.1.1 Teorija mogućih ja

Tradicionalno statično promatranje *pojma o sebi* u psihologiji zasnivalo se na stajalištima i znanjima pojedinca o sebi u sadašnjosti, a većina znanstvenika zamijenila je takvu perspektivu s dinamičnim i aktivnim shvaćanjem ovoga konstrukta prema kojemu pojam o sebi usmjerava ponašanje i djelovanje pojedinca k mogućemu budućem stanju (Markus i Nurius; 1986; Markus i Ruvolo, 1989; Oyserman i Markus, 1990a; Oyserman i Markus, 1990b; Carver, Reynolds i Scheier, 1994). Istaknuti element *pojma o sebi*, koncept *mogućih ja* (eng. *possible selves*) uvele su autorice H. Markus i P. Nurius (1986) kako bi predstavile načine na koje osobe koncipiraju svoj još uvijek neostvareni, budući potencijal. Taj potencijal sastoji se od pojedinčevih želja, a oblikuje se kroz njegova zamišljanja sebe u budućnosti. „*Mogući ja* predstavljaju ideje pojedinaca o onomu što bi mogli postati, o onomu što bi željeli postati i o onomu što se boje postati te tako pružaju konceptualnu poveznicu kognicije i motivacije“ (Markus i Nurius, 1986: str. 954). *Mogući ja* mogu se promatrati kao motivacijski izvori jer pojedinčevu djelovanju daju značenje, jasnu sliku i usmjerenje (Oyserman i Markus, 1990a). Prema tome, dimenzija mogućega budućeg stanja sastavnica je koja omogućava dinamičnost konstrukta *pojma o sebi*. *Mogući ja* odnose se na razne buduće scenarije i oblikovani su kao „kognitivno-afektivni elementi [koji] (…) potiču i usmjeravaju radnje koje su pojedincu od osobne važnosti“ (Markus i Ruvolo, 1989: str. 217). Dvojaka je važnost *mogućih ja* jer pružaju

poticaj i usmjerenje k budućemu stanju dok istovremeno nude objašnjenje za pojedinčevo trenutno djelovanje.

H. Markus i P. Nurius (1986) tvrde da postoji nekoliko različitih *mogućih ja*. Razmišljajući o osobno važnima očekivanjima vezanima za vlastitu budućnost, pojedinci zamišljaju *željeno ja* (eng. *hoped for possible self*) koje može biti *bogato i poznato ja*, *ja s uzbudljivim poslom* ili *ja sa sretnom obitelji*. Pozitivno *moguće ja* koje pojedinac smatra izglednim scenarijem naziva se *očekivano ja* (eng. *expected self*), ali valja naglasiti da su sve tri mogućnosti pojedincu dostižne i ne mogu se svrstati u nerealne maštarije. Osobe oblikuju scenarij kojega se boje u *zastrašujuće ja* (eng. *feared possible self*), a oni mogu biti *ja u zatvoru*, *beskućničko ja koje živi na ulici* ili *siromašno i nezaposleno ja* (Oyserman i Markus, 1990a; Oyserman i Markus, 1990b; Ruvolo i Markus, 1992; Carver, Reynolds i Scheier, 1994).

Osnova je teorije *mogućih ja* iskustvenoga karaktera, a temelji se ponajprije na mašti, odnosno na zamišljanju živopisnih mentalnih slika budućih stanja. Ljudima je oduvijek njihova sposobnost maštanja o vlastitoj budućnosti služila kao poticaj za sadašnje djelovanje, a primjer toga su sportaši kojima slike budućih uspjeha pomažu u njihovim ostvarenjima (Boyatzis i Akrivou, 2006; Gould i sur., 2014). Kako bi se opisala snaga zamišljanja koja dovodi do pojedinčevih *mogućih ja*, valja krenuti s fenomenološkim opisom zamišljanja. Pri zamišljanju, osobe oblikuju vrlo živopisne slike sebe u budućima stanjima, a te slike doživljavaju kroz nekoliko ili kroz sva svoja osjetila (Oyserman i Markus, 1990a; Ruvolo i Markus, 1992). Dörnyei i Ryan (2015) objašnjavaju kako *mogući ja* „potiču i usmjeravaju svrhovito ponašanje i, što je živopisnija slika sebe, to je veća očekivana motivacijska učinkovitost“ (str. 87). Dakle, što je više detalja i osjetila uključeno u zamišljanje budućega stanja, to je slika jasnija i snažniji je njezin učinak na sadašnje ponašanje. Nadalje, usmjeravanjem na pojedinčeva *moguća ja*, dobiva se iskustveni uvid u pojedinčeve misli i osjećaje dok je aktivan u svojemu motiviranomu ponašanju (Markus i Ruvolo, 1989; Oyserman i Markus: 1990a).

2.3.1.2 Teorija samodiskrepancije

U okviru svoje teorije samodiskrepancije, E. Tory Higgins (1987) zamišljena buduća stanja naziva *samovodičima* jer imaju funkciju usmjeravanja pojedinca i poticanja njegova sadašnjega ponašanja kroz dinamično međudjelovanje njegova poimanja sebe u sadašnjosti i u

budućnosti. Prema Higginsu (1987), tri su osnovne domene *pojma o sebi*. *Sadašnje ja* (eng. *actual self*) odnosi se na svojstva za koja netko vjeruje da ih posjeduje sada, *idealno ja* (eng. *ideal self*) predstavlja svojstva koja bi netko želio imati u budućnosti (nade, aspiracije i želje), a *traženo ja* (eng. *ought self*) odnosi se na ona svojstva za koja osoba/e iz okoline vjeruje/u da bi pojedinac trebao imati ili stjecati (npr. pojedincu nametnuti osjećaji dužnosti, odgovornosti i obaveze)[13] (Higgins, Strauman i Klein, 1986; Higgins, 1987). Dok H. Markus i P. Nurius u svojoj teoriji *mogućih ja* motivacijsku snagu pripisuju pojedinčevu zamišljanju mentalnih slika budućih stanja, Higgins u teoriji samodiskrepancije smatra izvorom motivacije usporedbu sadašnjega i budućega stanja. Naime, pojedinci su motivirani dostići stanje u kojemu poimanje sebe odgovara budućim samovodičima koji su pojedincu od osobne važnosti pa motivacija podrazumijeva želju da se smanji neugoda uzrokovana raskorakom između stvarnoga *sadašnjega ja* i zamišljenih *idealnih* i/ili *traženih ja* (Higgins, 1987, 1989a; Boyatzis i Akrivou, 2006; Dörnyei, 2009a, 2009b).

2.3.1.3 Usporedba teorije mogućih ja i teorije samodiskrepancije

Higgins (1989a, 1989b, 1996, 1998) je svojim istraživanjima utvrdio kako su *idealno ja* i *traženo ja* motivacijski različiti konstrukti: *idealno ja* usmjereno je na promociju ili približavanje željenima budućima stanjima, a *traženo ja* usmjereno je na prevenciju ili izbjegavanje neželjenih budućih stanja. *Očekivano ja* nema funkciju usmjeravanja pojedinca budući da predstavlja najizgledniji scenarij. U kontekstu Higginsovih zaključaka, Dörnyei (2010a: str. 719) zapaža povezanost instrumentalnosti/instrumentalne motivacije i koncepata prevencije i promocije te opisuje dva slučaja. U prvomu je slučaju pojedinčeva idealna slika

[13] Uz tri domene, Higgins (1987) razlikuje dvije perspektive promatranja tih triju domena. Prva je perspektiva pojedinčevo osobno mišljenje iz kojega proizlazi: *vlastito sadašnje ja* (eng. *actual / own*), *vlastito idealno ja* (eng. *ideal / own*) i *vlastito traženo ja* (eng. *ought / own*). Druga perspektiva oblikuje se kroz mišljenja osoba/e iz pojedinčeve okoline pa tako nastaju *tuđe sadašnje ja* (eng. *actual / other*), *tuđe idealno ja* (eng. *ideal / other*) i *tuđe traženo ja* (eng. *ought / other*). Na primjer, *vlastito idealno ja* moglo bi odražavati svojstva koja pojedinac sam želi za sebe, a *tuđe idealno ja* odnosilo bi se na tuđe želje, nade ili aspiracije za tog pojedinca. Boyatzis i Akrivou (2006) smatraju problematičnim razumijevanje *vlastitoga traženoga ja* budući da ponekad osobe integriraju tuđe mišljenje u *vlastito idealno ja*. Ta integracija ovisi i o kontekstu u kojemu se nalaze. Dörnyei (2009a) navodi kako je u literaturi prihvaćena i zastupljena upotreba termina *idealno ja* samo iz osobne perspektive, a *traženoga ja* iz tuđe perspektive zbog nedovoljno razjašnjene razlike između *vlastitoga traženoga ja* i *tuđega idealnoga ja*.

povezana s profesionalnim uspjehom pa je instrumentalni motiv promotivno usmjeren (npr. učenje inoga jezika u svrhu ostvarenja profesionalnoga napretka) i vezan je za pojedinčevo *idealno ja*. Suprotno tomu, u drugomu su slučaju instrumentalni motivi preventivno orijentirani (npr. učenje jezika da se izbjegne razočaranje roditelja) i tada oni čine dio pojedinčevoga *traženoga ja*.

Razmatrajući teoriju *mogućih ja* i teoriju samodiskrepancije između sadašnjih i budućih samovodiča, moguće je povezati pozitivno Higginsovo *idealno ja* sa *željenim ja* koje su predložile H. Markus i P. Nurius. Dörnyei (2009a) zamjećuje kako se Higginsovo *traženo ja* u osnovnoj konceptualizaciji odnosilo samo na pozitivna svojstva. Budući da je Higgins (1996) u kasnijoj razradi *traženoga ja* uključio i negativna svojstva koja osoba želi izbjeći, *zastrašujuće ja* autorica H. Markus i P. Nurius usporedivo je s Higginsovim *traženim ja*.

Za ovu doktorsku disertaciju značajna je razlika između teorije mogućih ja (Markus i Nurius, 1986) i teorije samodiskrepancije (Higgins, 1987) koja se odnosi na pitanje postojanja jednoga ili više samovodiča. Naime, H. Markus i P. Nurius (1986) smatraju da postoji više različitih samovodiča, odnosno, nekoliko različitih *idealnih ja*, dok Higgins (1987) smatra kako postoji samo jedno pojedinčevo *idealno ja* i jedno *traženo ja*, ali priznaje da, uz koncepte *idealnoga ja* i *traženoga ja*, postoje još neke vrste predstavljanja samoga sebe.

2.3.1.4 Preduvjeti za motivacijsko djelovanje samovodiča

Prema nekim autorima i njihovima istraživanjima (Ruvolo i Markus, 1992; Norman i Aron, 2003; Oyserman, Bybee i Terry, 2006; Dörnyei, 2009a, 2009b; MacIntyre, MacKinnon i Clément, 2009a), samovodiči potiču motivirano ponašanje, ali njihovo djelovanje nije automatskoga karaktera pa se ističe nekoliko preduvjeta koje je potrebno zadovoljiti za motivacijski utjecaj budućih samovodiča. Među tim su preduvjetima od posebnoga značenja za ovaj doktorski rad: razrađena slika budućega samovodiča, percepcija ostvarivosti budućega samovodiča, popratne strategije za ostvarenje samovodiča u budućnosti i aktivacija samovodiča.

Prvi je preduvjet motivacijskoga utjecaja budućih samovodiča njihovo postojanje i razrađenost. A. Ruvolo i H. Markus (1992) navode kako nisu svi pojedinci jednako uspješni u

razvoju samovodiča, a Higgins (1987) pojašnjava da postoje i pojedinci koji uopće nemaju razvijene samovodiče. Prema C. Norman i Aron (2003), što je buduća slika o sebi dostupnija, to je viša i motivacija da se dostigne željeno *moguće ja*. Dakle, osnovni je preduvjet za motivirano ponašanje razrađena slika budućega stanja, a što je slika živopisnija, to je bolji motivacijski poticaj.

Drugi preduvjet odnosi se na pojedinčevu percepciju ostvarivosti budućega samovodiča. Samovodiči mogu pokrenuti pojedinčevo motivirano ponašanje samo ako se pojedinac smatra dovoljno kompetentnim, učinkovitim i optimističnim u pogledu njihova ostvarivanja (Ruvolo i Markus, 1992; Norman i Aron, 2003). Iz toga proizlazi razlikovanje maštarije od samovodiča. Ako pojedinac neku sliku smatra neostvarivom, smatrat će besmislenim i trud koji je potrebno uložiti u ostvarenje te zamišljene slike.

MacIntyre, MacKinnon i Clément (2009a) navode kako su motivirajuće samo one slike koje pojedinci smatraju dostižnima u okviru svojih sposobnosti i pritom usmjeravaju pažnju na treći od gore navedenih preduvjeta za motivacijski utjecaj budućih samovodiča, a to je razrada ostvarivoga plana aktivnoga djelovanja usmjerenoga na ostvarenje budućega stanja. D. Oyserman i suradnice (2004) utvrdile su kako su učinkovitija akademska *moguća ja* kod onih učenika koji su vezivali slike svojih željenih akademskih stanja s konkretno razrađenima planovima i strategijama za njihovo ostvarenje. Prema tomu, kako budući samovodiči ne bi ostali samo na razini želje, potrebno ih je povezati sa strateškim planom djelovanja koji započinje u sadašnjosti.

Posljednji preduvjet tiče se aktivacije samovodiča. A. Ruvolo i H. Markus (1992) empirijski su dokazale važnost aktivacije samovodiča na izvedbu zadatka u istraživanju u kojemu su tražile od studentica da se prije ispunjavanja zadataka zamisle u (ne)uspješnima scenarijima. Utvrđene su najviše razine ulaganja truda i upornosti u skupini koja je aktivirala pozitivno *moguće ja.* Prema Dörnyeiju (2009a), čak je i dobro razvijene samovodiče potrebno aktivirati u radnomu pamćenju podsjetnicima koji su značajni za određenoga učenika.

2.3.2 Drugo teorijsko polazište: Gardnerova integrativnost

Istraživanja motivacije u okviru OVIJ-a nekoliko su desetljeća bila usmjerena isključivo na koncept integrativnosti ili integrativne motivacije koji su uveli Gardner i Lambert (1959). Gardnerov koncept integrativnosti nastao je u dvojezičnomu i višekulturnomu kanadskom kontekstu u kojemu je želja za izravnim kontaktom, a u pojedinim slučajevima i identifikacijom, s pripadnicima druge jezične zajednice, bila najznačajniji motiv za učenje jezika. Međutim, primjenom konstrukta u situacijama koje ne podrazumijevaju učenje drugoga, već stranoga jezika (primjerice, učenje engleskoga jezika u mađarskim, japanskim ili hrvatskim školama u kojima nema izravnoga kontakta s ciljnom zajednicom), Gardnerovo tumačenje konstrukta nije bilo smisleno zbog izostanka kontakta s pripadnicima ciljne jezične zajednice[14] (Dörnyei, 2010a).

Već tijekom devedesetih godina istraživači su počeli preispitivati Gardnerovovu integrativnost/integrativnu motivaciju[15]. Početkom novoga tisućljeća istraživači u japanskomu kontekstu upozoravaju na teorijska ograničenja primjene integrativnosti na učenje engleskoga jezika u kontekstima učenja engleskoga kao stranoga jezika i pozivaju na traženje primjerenijih konstrukata koji bi odgovorili na pitanja o motivaciji za učenje stranih jezika (Yashima, 2000, 2002; Irie, 2003; Coetzee-Van Rooy, 2006). U indonezijskom kontekstu Lamb (2004) posebice naglašava slučaj engleskoga jezika koji, zbog svojega statusa globalnoga jezika, gubi svoju vezu s anglofonima kulturama. Učenjem engleskoga jezika, pojedinci uz svoje lokalno materinsko ja (eng. *local L1-speaking self*) razvijaju poimanje sebe kao govornika globalnoga engleskoga i identificiraju se kao pripadnici globalne engleske govorne zajednice. Arnett (2002) tu vrstu dvojne pripadnosti naziva dvokulturnim identitetom (eng. *bicultural identity*). Na istomu tragu, T. Yashima (2002) navodi kako pojedini japanski učenici imaju razvijen internacionalni stav (eng. *international posture*) koji ih motivira na učenje engleskoga kao globalnoga jezika. Dörnyei i Ryan (2015) povezuju nalaze azijskih istraživanja s konceptom zamišljene zajednice (eng. *imagined community*) koji je uvela B. Norton (2001, 2016). B.

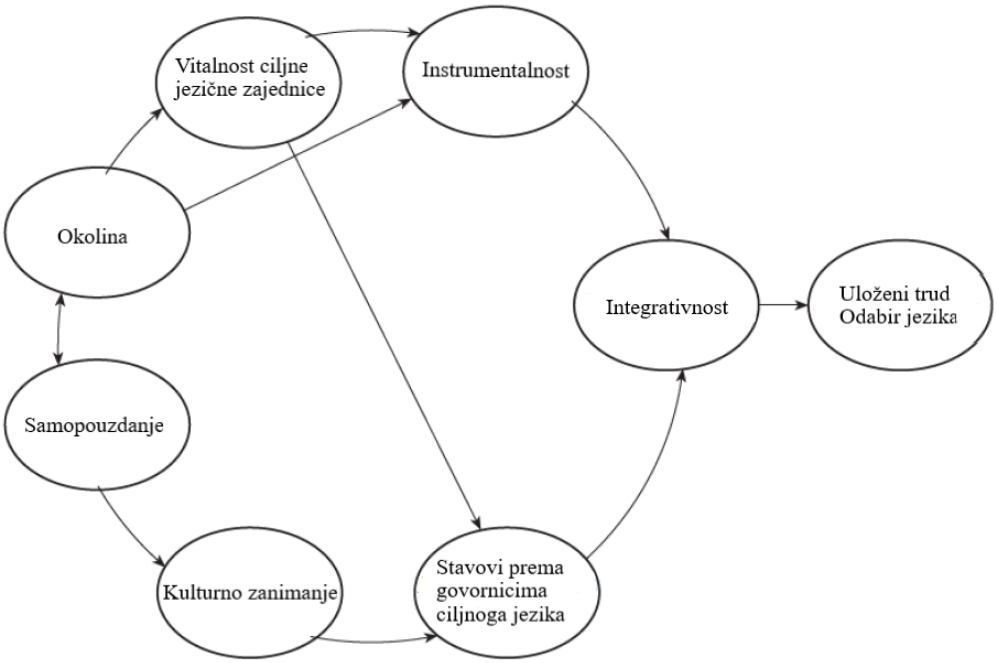
[14] Dörnyei donosi bilješku o statusu integrativnosti i njezinoj zastupljenosti u znanstvenima radovima kroz usporedbu prvoga i drugoga izdanja monografije *The Psychology of the Language Learner* (Dörnyei, 2005; Dorynei i Ryan, 2015). Naime, od gotovo neizostavne pojave u vrijeme prvoga izdanja monografije, konstrukt se u vrijeme revidiranoga izdanja spominjao vrlo rijetko i najčešće samo u povijesnim terminima.
[15] Detaljniji opis ponuđen je u poglavlju 2.2.3.

Norton (2016) pojašnjava da se pod pojmom zamišljene zajednice misli na bilo koju zajednicu s kojom se učenik inoga jezika povezuje kroz zamišljanje i kojoj želi pripadati pa prema njoj izgrađuje i zamišljeni identitet s nadama za vlastitu budućnost.

Do spoznaja koje su usporedive s onima u azijskomu kontekstu došli su i europski istraživači. U hrvatskomu je kontekstu J. Mihaljević (1990) identificirala motivaciju za učenje engleskoga jezika koja proizlazi iz želje za kontaktom s (ne)izvornima govornicima ciljnoga jezika zbog težnje da postanu „dijelom svijeta". Autorica je ovaj motiv, koji razlikuje od integrativnoga, nazvala afilijacijskim. Mađarski su istraživači u svojemu longitudinalnomu nacionalnom istraživanju motivacije za učenje stranih jezika došli do sličnih rezultata (Dörnyei i Clément, 2001; Dörnyei i Csizér, 2002; Csizér i Dörnyei, 2005; Dörnyei, Csizér, Németh, 2006). U njihovu istraživanju sudjelovalo je preko 13 000 učenika osmih razreda u dobi od 13 do 14 godina, a rezultati su prikupljeni u trima fazama (1993., 1999. i 2004. godine) pa se time ovo istraživanje smatra i najdužim i najopsežnijim istraživanjem motivacije za učenje stranih jezika. Usporedbom nalaza iz prvih dviju faza, Dörnyei i K. Csizér (2002) utvrdili su smanjenje zanimanja za ostale istraživane jezike (njemački, francuski, ruski, talijanski) osim engleskoga te tako potvrdili njegov svjetski status i zabilježili globalizacijske promjene. Isto je zabilježeno i u trećoj fazi istraživanja (Dörnyei, Csizér, Németh, 2006). Prominentna uloga integrativnosti u mađarskim istraživanjima zabilježena je dvama statističkima postupcima, a to su faktorska analiza i strukturno modeliranje (*SEM* analiza) (Dörnyei i Csizér, 2002; Csizér i Dörnyei, 2005; Dörnyei, Csizér, Németh, 2006). Rezultati strukturnoga modeliranja od posebne su važnosti jer se njime mogla objasniti i vrsta povezanosti između različitih varijabli. Autori su izradili zaseban model za svaki od istraživanih pet jezika u svakoj od triju faza provedbe istraživanja. Svi modeli imali su gotovo podjednaku strukturu koja je prikazana na Slici 2.

Na Slici 2 može se vidjeti ključna uloga integrativnosti, ali i njezina posrednička uloga u djelovanju svih ostalih varijabli na kriterijske mjere uloženoga truda i odabira jezika. Instrumentalnost i stavovi prema govornicima ciljnoga jezika izravno doprinose integrativnosti. Instrumentalnost je pod izravnim i neizravnim utjecajem okoline. Neizravni utjecaj okoline omogućen je posredstvom vitalnosti ciljne jezične zajednice. Dörnyei, K. Csizér i N. Németh (2006) pojašnjavaju pragmatičnu prirodu ovih veza pa objašnjavaju kako društveni kontekst i percepcija važnosti ciljne jezične zajednice oblikuju percepciju o korisnosti ciljnoga jezika. Takva društveno oblikovana percepcija povezana sa stavovima prema govornicima ciljnoga jezika pa se pripadnicima jezičnih zajednica koje se smatraju prestižnijima daje povoljniji

položaj. Samopouzdanje je indirektno povezano sa stavovima prema govornicima ciljnoga jezika kroz kulturno zanimanje. Naime, bez izravnoga pristupa izvornim govornicima, osnovna je izloženost jeziku upravo kroz kulturne proizvode vezane uz određeni strani jezik. Ipak, Dörnyei, K. Csizér i N. Németh (2006) i u ovomu je istraživanju uočavaju problematiku interpretacije uloge integrativnosti u kontekstu učenja stranoga jezika.



Slika 2. Shematski prikaz veza između varijabli i kriterijskih mjera dobiven strukturnim modeliranjem u mađarskomu longitudinalnom istraživanju (Dörnyei, Csizér i Németh, 2006)

Iz toga su razloga Dörnyei i njegove mađarske suradnice predložili novu i širu interpretaciju integrativnosti koja će biti primjenjiva u kontekstima u kojima emotivna i psihološka identifikacija s ciljnom jezičnom i kulturnom zajednicom nije moguća zbog fizičke udaljenosti nekarakteristične za Gardnerov kanadski kontekst (Dörnyei i Csizér, 2002; Dörnyei, Csizér i Németh, 2006). Dörnyei i K. Csizér nude interpretaciju primjenjivu na mađarske i azijske rezultate istraživanja kao kontekste u kojima se istraživani jezici ne uče kao drugi već kao strani jezici u školi te objašnjavaju da se termin integrativnost ne odnosi na stvarnu integraciju u ciljnu jezičnu zajednicu već na osnovni identifikacijski proces koji se odvija u pojedinčevu poimanju sebe. Naime, kod osobe koja uči neki drugi ili strani jezik dolazi do određene virtualne ili metaforičke identifikacije s društveno-kulturnima odlikama ciljnoga jezika.

Dörnyei (2005) predlaže da se integrativnost ili integrativna motivacija interpretiraju kroz *Idealno inojezično ja* koje je u osnovi *Inojezičnoga motivacijskog pojma o sebi* (IMPOS-a). O tomu će konstruktu biti riječi u narednomu poglavlju. Kako bi objasnio poveznicu *Idealnoga inojezičnog ja* sa stavovima prema govornicima ciljnoga jezika, Dörnyei (2005, 2010a) se poziva na dvije psihološke teorije (Markus i Nurius, 1986; Higgins, 1987) (poglavlja 2.3.1.1 – 2.3.1.3.). Autor navodi da je u osnovi je *Idealnoga inojezičnog ja* pojedinčeva sposobnost živopisnoga zamišljanja budućega jezičnoga stanja. Najbliži su *Idealnomu inojezičnom ja* upravo govornici ciljnoga jezika koji su ujedno pripadnici ciljne jezične zajednice pa se time objašnjava i varijabla zajednice prisutna u modelu predstavljenomu na Slici 2. U skladu je s tim i rezultat istraživanja koje su proveli Herbst, Gaertner i Insko (2003) prema kojemu se pojedincu sviđaju osobe koje su slične njegovomu *idealnom ja*. Dörnyei (2009a) pojašnjava kako je slika *Idealnoga inojezičnog ja* privlačnija što je pozitivniji stav prema govornicima ciljnoga jezika. Nemogućnost izravnoga kontakta s govornicima ciljnoga jezika otvara prostor zamišljanju pripadnosti nekoj zajednici koji se vezuje uz koncept zamišljenih zajednica (Norton, 2001, 2016; Pavlenko i Norton, 2007), a „pojam pripadanja zajednici kroz *zamišljanje* predstavljen je kao zgodno objašnjenje identitetskih borbi nekih učenika jezika“ (Dörnyei i Ryan, 2015: 95).

Dörnyei i suradnice (2006) navode da se pojedinac zamišlja uspješnim u svima područjima u kojima mu ovladavanje ciljnim jezikom to može omogućiti, pa tako i kroz profesionalna ostvarenja. Stoga, autori tvrde da je zamišljanje profesionalnoga ostvarenja izravan doprinos instrumentalnosti sveobuhvatnom *Idealnomu inojezičnom ja*. Učenje inoga jezika u svrhu profesionalnoga napretka instrumentalni je motiv koji se može povezati s promotivnim djelovanjem *idealnoga ja*. Suprotno tomu, učenje inoga jezika kako bi se izbjegle negativne posljedice, poput nezaposlenosti, instrumentalni je motiv koji se vezuje za preventivno djelovanje pa stoga čini dio *Traženoga inojezičnog ja*.

U skladu navodima gore spomenutih autora (Yashima, 2000, 2002; Arnett, 2002; Lamb, 2004; Norton, 2001, 2016), i Dörnyei, K. Csizér i N. Németh (2006) pojašnjavaju kako se u slučaju engleskoga jezika identifikacija s ciljnom kulturom više ne može povezati s nacionalnima kulturnim osnovama engleskoga već s globalnom kulturom. Gotovo istovremena istraživanja u europskomu i u azijskomu kontekstu i njihovi slični rezultati potaknuli su usmjerenost na konstrukt *pojma o sebi* kao novi način konceptualizacije motivacije za učenje stranih jezika.

U skladu s upozorenjima MacIntyrea, MacKinnona i Clémenta (2009a), J. Claro (2020) pojašnjava kako integrativnost ipak nije moguće potpuno izjednačiti s *Idealnim inojezičnim ja*. Suprotno tomu, integrativnost (Gardner) i *Idealno inojezično ja* (Dörnyei) su komplementarni oblici identifikacije koji se razlikuju po mjestu identifikacije. „Integrativnost predstavlja identifikaciju s vanjskim mjestom [ili referentom] (uzori i referentne skupine), dok *Idealno inojezično ja* predstavlja identifikaciju s unutarnjim mjestom [ili referentom]“ (Claro, 2020: str. 253). Dörnyei i E. Ushioda (2021) slažu se s rezultatima istraživanja J. Claro (2020) i objašnjavaju kako je integrativnost utemeljena na psihološkomu procesu identifikacije pojedinca s ciljnom jezičnom zajednicom, a taj proces identifikacije povezan je s *Idealnim inojezičnim ja*. U osnovi *Idealnoga inojezičnog ja* stoji proces identifikacije pojedinca, ali u ovomu se slučaju identificira sa slikom vlastitoga budućega stanja (Dörnyei, 2020; Dörnyei i Ushioda, 2021). Dakle, integrativnost i *Idealno inojezično ja* zaista se mogu povezati jer pojedinac najprije uočava osobu ili zajednicu poput koje želi postati, a zatim internalizira tu sliku u stvaranju svojega *Idealnoga inojezičnog ja*. J. Claro (2020) navodi kako se izvanjski modeli biraju uvijek iznova što dovodi do stalne nadogradnje *Idealnoga inojezičnog ja*. Zaključak J. Claro (2020) skladu je s Dörnyeijevim (2019) pretpostavkama o dinamičnoj prirodi *Idealnoga inojezičnog ja* koje se mijenja s vremenom i pod utjecajem konteksta.

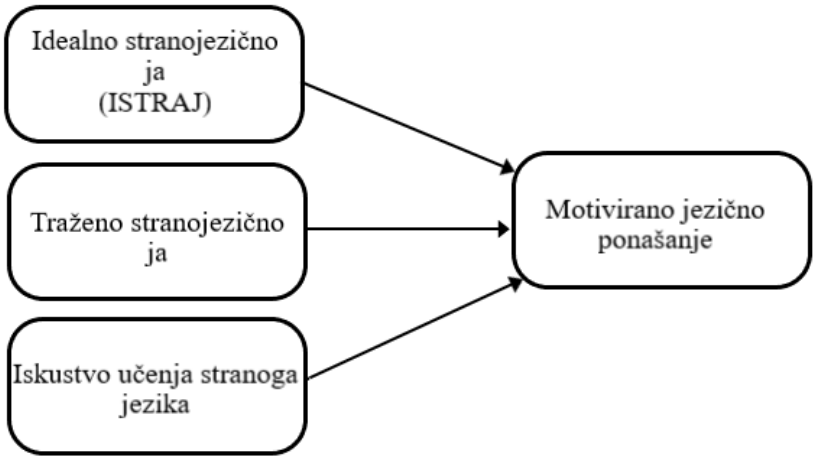
Zaključni komentar:

U ovomu su poglavlju ponuđena teorijska polazišta za razvoj IMPOS-a. Prvo, psihološko polazište odnosi se na teoriju *mogućih ja* (Markus i Nurius, 1986) i teoriju samodiskrepancije (Higgins, 1987). Drugo polazište odnosi se na širu interpretaciju konstrukta integrativnosti u okviru novoga konstrukta koji je primjenjiv i u kontekstima u kojima učenici stranoga jezika nisu u izravnomu kontaktu s pripadnicima ciljne jezične zajednice kao što je slučaj u dvojezičnomu kanadskomu kontekstu u Gardnerovomu modelu. Opisan je konstrukt ISTRAJ koji je dio *Inojezičnoga motivacijskog pojma o sebi* (IMPOS-a).

2.4 *Inojezični motivacijski pojam o sebi* (IMPOS)

Premda je snažan utjecaj učenja stranoga jezika na identitet pojedinca prepoznat već dugi niz godina (Gardner 1985, 2019), tek se u okviru Dörnyeijevoga (2005) konstrukta motivacije za učenje stranih jezika predstavio na način koji podrazumijeva oblikovanje dijela pojedinčeva identiteta i njegove potrebe za samoostvarenjem. Polazeći od teorije *mogućih ja* (eng. *possible selves theory*) (Markus i Nurius, 1986) i teorije samodiskrepancije (eng. *self-discrepancy theory*) (Higgins, 1987), socijalna psihologija ponovno je snažno utjecala na istraživanja motivacije za učenje inih jezika. Valja naglasiti kako novi teorijski konstrukt motivacije ne niječe doprinose prethodnih motivacijskih istraživanja, već se na njima nadograđuje i nudi interpretaciju primjenjivu u raznovrsnim kontekstima. Dörnyeijev (2005) *Inojezični motivacijski pojam o sebi* (IMPOS) polazi od pretpostavke da način na koji se osobe zamišljaju u budućnosti ima snažan motivacijski učinak na njihovo sadašnje ovladavanje inim jezikom.

Uz dvije dosad spomenute sastavnice *Inojezičnoga motivacijskog pojma o sebi* (IMPOS), a to su *Idealno inojezično ja* (eng. *ideal L2 self*) i *Traženo inojezično ja* (eng. *ought-to self*), Dörnyei (2005, 2009a, 2019) je smatrao važnim uvažiti i doprinos kognitivno-situacijskoga razdoblja motivacijskih istraživanja u OVIJ-u pa je dodao i treću sastavnicu, a to je iskustvo učenja inoga jezika (eng. *L2 learning experience*). S obzirom na usmjerenost ovoga doktorskog rada na motivaciju za učenje stranih jezika, u nastavku će biti korišteni nazivi *Idealno stranojezično ja* (kraticom ISTRAJ), *Traženo stranojezično ja* i iskustvo učenja stranoga jezika (Slika 3). *Idealno stranojezično ja* (ISTRAJ) osnovna je sastavnica *Inojezičnoga motivacijskog pojma o sebi* (IMPOS) koja se odnosi na jezično specifičan aspekt pojedinčevoga općega *idealnoga ja*. Ako pojedinac želi postati govornik stranoga jezika, njegovo *Idealno stranojezično ja* bit će unutarnje i osobno poimanje sebe kao budućega, uspješnoga govornika. *Traženo stranojezično ja*, s druge strane, odnosi se na svojstva za koje osoba vjeruje da ih treba imati kako bi zadovoljila očekivanja osobe/a iz svoje okoline i izbjegla negativne ishode u učenju stranoga jezika. Treća sastavnica, iskustvo učenja stranoga jezika odnosi se na „izvedbene“ motive koji su izravno povezani sa situacijom u kojoj se jezik uči i s učeničkim iskustvom (primjerice, utjecaj nastavnika, kurikuluma, učeničke skupine, iskustva (ne)uspjeha) (Dörnyei, 2005). Prema IMPOS-u, ove su tri sastavnice tri glavna izvora motiviranoga jezičnog ponašanja (Slika 3).



Slika 3. Prikaz *Inojezičnoga motivacijskog pojma o sebi* (IMPOS)

U skladu s uvjetima koje je potrebno ispuniti kako bi budući samovodiči imali motivacijsku moć (poglavlje 2.3.1.4), Dörnyei (2009a, 2009b) navodi šest preduvjeta koje je potrebno ispuniti za motivacijski učinak *Idealnoga stranojezičnog ja* (ISTRAJ). Četiri su preduvjeta karakteristična za *pojam o sebi*, a dva su usmjerena na motivaciju i motivacijske strategije kojima se nastavnici već koriste u nastavi ciljnoga jezika. U nastavku će biti predstavljeni samo oni preduvjeti koji su značajni za ovaj rad. Drugim riječima, *Idealno inojezično ja* može potaknuti motivirano jezično ponašanje uz sljedeće preduvjete:

(1) ako učenik ima sliku željenoga budućega sebe,

(2) ako je slika razrađena i živopisna,

(3) ako je učenik smatra ostvarivom i ako je usklađena s očekivanjima okoline,

(4) ako učenik ima strateški plan za ostvarenje slike,

(5) ako je slika redovito aktivirana u učenikovomu radnom pamćenju.

U prilog Dörnyeijevoj tvrdnji o važnosti zadovoljavanja ovih preduvjeta svjedoče uspješni intervencijski motivacijski programi koje su proveli Magid i L. Chan (2012), Fukada

i suradnici (2011), Sampson (2012), L. Chan (2014) i J. MacKay (2014, 2019)[16]. U okviru motivacijskih programa, nastavnici su bili usmjereni na pomoć učenicima u razvoju i razradi njihovoga *Idealnoga engleskog ja*, a što je u konačnici dovelo do motiviranoga jezična ponašanja učenika. Intervencijski motivacijski programi temelje se na koracima koji odgovaraju gore nabrojenima preduvjetima.

Prema Dörnyeiju i M. Kubanyovoj (2014) te Dörnyeiju i J. Hadfield (2014), prvi korak intervencijskoga programa odgovara prvomu od gore navedenih preduvjeta i odnosi se na stvaranje vizije. Kako bi *Idealno stranojezično ja* imalo motivacijski učinak, slika budućega stanja mora postojati pa nastavnik u prvomu koraku učenicima pruža pomoć i poticaje za stvaranje nove ili osvještavanje već postojeće vizije budućega jezičnog stanja učenika.

U skladu s drugim preduvjetom, drugi korak intervencijskoga programa odnosi se na unaprjeđivanje već stvorene vizije. Već stvorene slike često kod učenika nisu dovoljno detaljno razrađene pa stoga nisu ni dovoljno snažne da bi potaknule motivirano djelovanje. Iz toga razloga nastavnik treba ponuditi aktivnosti koje potiču stvaranje detalja slike učenikovoga budućega jezičnog stanja kako bi ona mogla postati učinkoviti motivator (Dörnyei i Hadfield, 2014).

Prema Dörnyeiju i M. Kubanyovoj (2014), treći je korak podupiranje vizije. U tomu se koraku zamišljanje povezuje sa stvarnim mogućnostima kako slike budućih stanja ne bi ostale na razini sanjarenja te kako bi učenici stvorili realno ostvariva očekivanja. Dörnyei (2009a, 2009b) ističe važnost učenikove percepcije ostvarivosti budućega jezičnog stanja. Učenik mora smatrati buduće jezično stanje dostižnim u okviru svojih mogućnosti jer u suprotnomu neće biti motiviran za učenje ciljnoga jezika. Autor napominje i da bi slika pojedinčeva *Idealnoga*

[16] U području sportske psihologije, Gould i suradnice (2014) nude praktične upute o zamišljanju kako bi se unaprijedile pripreme i ostvarili bolji sportski uspjesi. U području OVIJ-a, Dörnyei i M. Kubanyova (2014) ponudili su monografijski uvid u poticanje i podržavanje nastavničke i učeničke vizije budućega jezičnog stanja popraćen praktičnima primjerima zadataka. Dörnyei i J. Hadfield (2014) u svojoj monografiji nude konkretne zadatke kojima se može poticati izgradnja i podržavanje učeničkoga idealnoga budućega jezičnog stanja (učeničke vizije) u učionici inoga jezika.

stranojezičnog ja (ISTRAJ) trebala biti u skladu s očekivanjima bliskih osoba iz njegove okoline[17].

Prema Dörnyeiju i M. Kubanyovoj (2014) te Dörnyeiju i J. Hadfield (2014), četvrti je korak operacionalizacija vizije. U tomu se koraku zamišljena učenikova slika oblikuje u konkretne strategije i akcijski plan za ostvarenje njegovoga ISTRAJ-a. Nastavnici mogu koristiti aktivnosti u kojima učenici nabrajaju kratkoročne i dugoročne planove te, uz pomoć udžbeničkih materijala, identificiraju planove ili želje koje mogu ostvariti kroz nastavu u narednima mjesecima.

Dörnyei i J. Hadfield (2014) navode kao održavanje vizije peti korak intervencijskoga motivacijskog programa. Autori upozoravaju na činjenicu da učenici imaju raznovrsne samovodiče vezane za različita područja njihovih života pa stoga mogu smetnuti s uma sliku *Idealnoga stranojezičnog ja* (ISTRAJ). Kako bi učenikov ISTRAJ imao motivacijski učinak na njegovo sadašnje ulaganje truda u učenje ciljnoga jezika, slika ISTRAJ-a treba se redovito aktivirati podsjetnicima koji su značajni za učenika. Prema Dörnyeiju i J. Hadfield (2014), nastavnici u tu svrhu mogu koristiti razne situacijske aktivnosti vezane za život u ciljnoj jezičnoj zajednici, intervjue s učeničkim uzorima, uspješnim učenicima ili izvornim govornicima ciljnoga jezika, gledanje filmova na ciljnomu jeziku popraćeno raspravama o pojedinim temama, pripreme i/ili degustacije jela te mnoge druge komunikacijske i međukulturne aktivnosti.

Uz dosada predstavljene preduvjete, Dörnyei i E. Ushioda (2021) navode još dva preduvjeta koji se međusobno nadopunjavaju sa svima dosada predstavljenima, a koji su značajni za ovaj doktorski rad. Autori ističu da samovodiči imaju motivacijski učinak ako su zadovoljeni sljedeći preduvjeti:

---

[17] Zanimljiva su istraživanja vezana za usklađenost s očekivanjima iz okoline povezana s *traženim ja*. A. Thompson i C. Vasquez (2015) u svojemu su kvalitativnomu istraživanju u američkomu kontekstu utvrdile postojanje otpora pojedinaca na utjecaje okoline i predložile proširenje Dörnyeijeva IMPOS-a *anti-traženim ja*. Prema Thompson (2017a), taj samovodič podrazumijeva dinamičnu vezu utjecaja iz pojedinčeve okoline i njegovih reakcija na te utjecaje. Za razliku od submisivnoga *traženoga ja*, *anti-traženo ja* odlikuje se otporom na utjecaje kojima ga se odgovara od učenja i napredovanja u odabranomu jeziku zbog manje koristi ili veće zahtjevnosti učenja određenih jezika.

(1) ako je slika *Idealnoga inojezičnog ja* dovoljno različita od slike sadašnjega inojezičnoga ja,

(2) ako pojedinac ostvarenje slike ne smatra prejednostavnim.

Naime, ako pojedinac ne uočava dostatnu razliku između svojega sadašnjeg i budućega stanja, on neće biti motiviran na ulaganje veće količine truda. U istomu smislu, pojedinac treba vjerovati kako svoje željeno stanje neće ostvariti automatski jer će se u suprotnomu slučaju osjećati ugodno i sigurno bez ulaganja dodatnoga truda. Ova su dva preduvjeta u skladu s Higginsovima tvrdnjama o raskoraku koji pojedincu stvara određenu neugodu i time ga motivira na djelovanje usmjereno željenomu stanju.

Govoreći o samovodičima, Dörnyei (2009a) svraća pozornost na pojmovnu bliskost samovodiča i ciljeva učenja određenoga stranog jezika. Naime, i učenikovi samovodiči i njegovi ciljevi učenja stranoga jezika odnose se na buduće jezično stanje koje učenik želi dostići. Međutim, iako su definicije ovih koncepata bliske, Dörnyei (2009a) ističe i jednu važnu razliku. Premda su i jezični samovodiči i ciljevi učenja jezika usmjereni na željena buduća stanja, samo budući samovodiči sadrže i iskustveni element. Učenici koji imaju razvijeni jezični samovodič mogu doživjeti zamišljeno buduće stanje kroz slike i kroz osjetila, dok učenici koji imaju razvijene samo ciljeve učenja stranoga jezika nemaju iskustveni element. Dakle, osnovna je razlika u kognitivnom, vizualnom i iskustvenom doživljaju samovodiča koji pojedincima daje stvarni doživljaj budućega stanja u sadašnjosti dok su ciljevi isključivo kognitivne prirode.

2.4.1 Empirijska provjera *Inojezičnoga motivacijskog pojma o sebi* (IMPOS)

Uz dodirne točke s Gardnerovom konceptualizacijom motivacije, Dörnyeijev konstrukt IMPOS odlikuje se trodijelnom strukturom pa je stoga usporediv s konceptualizacijama motivacije koje su predložile K. Noels (2003) i E. Ushioda (2001).

Dörnyei (2009a) povlači paralelu s Gardnerovom konceptualizacijom motivacije prema kojoj je motivirano jezično ponašanje određeno trima sastavnicama. Na Slici 1 (poglavlje 2.2.2.) može se vidjeti da su te tri sastavnice integrativnost, instrumentalnost i stavovi prema

situaciji učenja koje su usporedive s trima sastavnicama *Inojezičnoga motivacijskog pojma o sebi* (IMPOS).

Nalazi kvalitativnoga istraživanja E. Ushiode (2001) sa studentima francuskoga jezika u irskomu kontekstu upućuju na osam motivacijskih dimenzija koje se mogu prikazati kroz tročlanu strukturu. U ovoj tročlanoj strukturi prva se skupina motivacijskih dimenzija vezuje se za iskustvo učenja, druga za vanjske pritiske, a treća je skupina integrativno-teleološke prirode i usmjerena je na buduće ciljeve učenja ciljnoga jezika. Dimenzija iskustva učenja ciljnoga jezika odnosi se na užitak učenja jezika, pozitivna prošla iskustva i osobno zadovoljstvo pri učenju ciljnoga jezika. Vanjski se pritisci odnose na očekivanja i zahtjeve okoline, dok se teleološka-integrativna skupina odnosi na osobne ciljeve, željene razine komunikacijske kompetencije i zanimanja za ciljnu kulturu. Slično ovomu modelu, K. Noels (2003) promatra motivaciju kroz integrativne, ekstrinzične i intrinzične razloge za učenje jezika.

Sastavnice oba opisana modela također su usporedive sa sastavnicama Dörnyeijeva *Inojezičnoga motivacijskog pojma o sebi* (IMPOS). *Idealno stranojezično ja* (ISTRAJ) blisko je teleološkoj dimenziji koju je predložila E. Ushioda (2001) i integrativnim razlozima K. Noels (2003). Vanjski pritisci u modelu E. Ushiode i ekstrinzični razlozi K. Noels usporedivi su s Dörnyeijevim *Traženim inojezičnim ja*, a iskustvo učenja inoga jezika blisko je intrinzičnim razlozima za učenje ciljnoga jezika K. Noels i pozitivnomu dosadašnjem iskustvu učenja E. Ushiode. Navedeni motivacijski konstrukti upućuju na sporazum ovih znanstvenika po pitanju strukture motivacije u tri temeljna aspekta što nudi daljnju potvrdu teorijske valjanosti Dörnyeijeva (2005) *Inojezičnoga motivacijskog pojma o sebi* (IMPOS).

Po predstavljanju *Inojezičnoga motivacijskog pojma o sebi* (IMPOS) 2005. godine, uslijedila je empirijska provjera konstrukta u različitima kontekstima u kojima se engleski uči kao strani jezik. Među njih se ubrajaju istraživanja provedena u Japanu, Iranu i Kini (Taguchi, Magid i Papi, 2009; Papi i Teimouri, 2012, 2014; Ryan, 2008, 2009), Mađarskoj (Kormos i Csizér, 2008; Csizér i Kormos, 2009; Csizér i Lukács, 2010), Saudijskoj Arabiji (Al-Shehri, 2009), Švedskoj (Henry, 2009), Indoneziji (Lamb, 2012), Pakistanu (Islam, Lamb i Chambers, 2013), Španjolskoj (MacKay, 2014; Brady, 2014, 2019), Italiji i Francuskoj (Schug, 2019) i u Hrvatskoj (Martinović, 2014; Vidak, 2019). Temeljem ovih istraživanja Dörnyei (2009a) je potvrdio teorijsku i empirijsku utvrđenost njegova motivacijskoga konstrukta.

Prvi je istraživački instrument za provjeru *Idealnoga stranojezičnog ja* izradio Ryan (2008) za potrebe svojega doktorskog istraživanja motivacije za učenje engleskoga jezika u japanskomu kontekstu. U istraživanju je sudjelovalo preko 2000 srednjoškolskih učenika i studenata, a rezultati su uputili na izuzetno visoku korelaciju *Idealnoga engleskog ja* i integrativnosti (ρ = 0.59). Iako su i integrativnost i *Idealno englesko ja* vrlo učinkoviti prediktori motiviranoga jezičnoga ponašanja (ulaganja truda u učenje engleskoga jezika), *Idealno englesko ja* pokazalo se preciznijim. Naime, u odnosu na integrativnost, *Idealno englesko ja* imalo je viši stupanj korelacije s namjerom ulaganja truda kako u srednjoškolskoj, tako i u sveučilišnoj populaciji. Do istih su rezultata došli i T. Taguchi, Magid i Papi (2009) u svojemu komparativnomu istraživanju motivacije za učenje engleskoga jezika u kojemu je po prvi put empirijski potvrđena tročlana struktura IMPOS-a (Slika 3) u trima azijskima kontekstima (Japan, Iran i Kina) s gotovo 5000 sudionika[18]. T. Yashima (2009) provjerila je povezanost *Idealnoga engleskog ja* i internacionalnoga stava kod japanskih srednjoškolaca i utvrdila da oni učenici koji imaju više razine internacionalnoga stava imaju i razvijenije *Idealno englesko ja*. Papi i Teimouri (2012) potvrdili su strukturu IMPOS-a u istraživanju u kojemu je sudjelovalo preko 1000 iranskih učenika i studenata, a glavni prediktori motiviranoga ponašanja bili su stavovi prema učenju engleskoga jezika i *Idealno englesko ja*. Pritom, kod iranskih učenika i studenata, *Traženo englesko ja* nije bilo prediktor motiviranoga ponašanja. U kontekstu Saudijske Arabije, Al-Shehri (2009) usmjerio se na povezanost *Idealnoga engleskog ja* i vizualnoga stila učenja te utvrdio da srednjoškolski učenici s izraženim vizualnim stilom učenja imaju veću sposobnost zamišljanja svojega idealnog stanja pa stoga i snažnije *Idealno englesko ja*. *Idealno englesko ja* saudijskih učenika bilo je povezano s višim razinama motiviranoga jezičnog ponašanja. Nadalje, Lamb (2012) je u istraživanju s preko 500 indonezijskih srednjoškolaca iz ruralnih, urbanih i metropolitanskih sredina samo djelomično potvrdio *Inojezični motivacijski pojam o sebi* (IMPOS) zbog nemogućnosti identificiranja *Traženoga engleskog ja* koje je, zbog nedovoljne pouzdanosti mjerne skale, isključeno iz analize. Za razliku od dosad predstavljenih istraživanja, u ovomu je istraživanju najznačajniju ulogu u motiviranju učenika imalo iskustvo učenja engleskoga jezika. Premda manje od

[18] U priručniku *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing* koji se bavi izradom anketnih upitnika, Dörnyei i T. Taguchi (2010) daju detaljan pregled svih faza izrade motivacijskoga anketnog upitnika i upute za prijevode inačica korištenih u japanskomu, iranskomu i kineskomu istraživanju.

iskustva učenja engleskoga jezika, *Idealno englesko ja* doprinosilo je ulaganju truda u učenje jezika kod učenika u metropolitanskoj sredini. Do sličnih su rezultata došli Islam, Lamb i Chambers (2013) provjerom *Inojezičnoga motivacijskog pojma o sebi* (IMPOS) u pakistanskomu kontekstu s gotovo 1000 studenata. Naime, statističkima postupcima potvrđena je tročlana struktura konstrukta IMPOS, a iskustvo učenja engleskoga jezika istaknulo se kao najznačajniji prediktor studentskoga ulaganja truda u učenje ciljnoga jezika. Uz iskustvo učenja, drugi značajni prediktor motiviranoga ponašanja bilo je studentsko *Idealno englesko ja*.

Uz dosada navedena azijska istraživanja, cjeloviti konstrukt *Inojezični motivacijski pojam o sebi* (IMPOS) ili neke njegove sastavnice istraživane su i europskom kontekstu. Slično kao Lambovomu (2012) istraživanju provedenomu u indonezijskomu kontekstu, J. Kormos i K. Csizér (2008) svojim su istraživanjem motivacije s preko 600 mađarskih srednjoškolaca, studenata i odraslih učenika engleskoga jezika samo djelomično potvrdile konstrukt IMPOS. Naime, dok je *Idealno englesko ja* bilo istaknuti prediktor motiviranoga jezičnog ponašanja, skala *Traženoga engleskog ja* nije imala zadovoljavajuću pouzdanost te je i u ovomu istraživanju isključena iz daljnje analize. Iskustvo učenja engleskoga jezika, koje je bilo operacionalizirano skalom *Stavova prema učenju engleskoga jezika*, pokazalo se kao značajan prediktor motiviranoga jezičnog ponašanja. U skladu s rezultatima istraživanja J. Claro (2020) koja tvrdi da integrativnost ipak nije moguće potpuno izjednačiti s *Idealnim stranojezičnim ja* (poglavlje 2.3.2.), autorice ovoga istraživanja provedenoga u Mađarskoj nisu utvrdile da su integrativnost i *Idealno inojezično ja* međusobno zamjenjivi konstrukti. U kasnijemu istraživanju, K. Csizér i J. Kormos (2009) izuzele su populaciju odraslih učenika engleskoga jezika i potvrdile u cijelosti IMPOS u mađarskomu kontekstu. Skala *Traženoga engleskog ja* u ovomu je istraživanju imala zadovoljavajuću pouzdanost, ali pokazala se vrlo slabim prediktorom ulaganja truda u učenje jezika u studentskoj populaciji. U srednjoškolskoj populaciji nije potvrđena povezanost motiviranoga jezičnog ponašanja i *Traženoga engleskog ja*. Nadalje, K. Csizér i J. Kormos su utvrdile kako je u sveučilišnoj populaciji iskustvo učenja engleskoga jezika ima jednako važnu ulogu u motiviranju studenata kao i njihovo *Idealno englesko ja*. Daljnjim istraživanjem srednjoškolske populacije u Mađarskoj, K. Csizér i G. Lukács (2010) provjerile su konstrukt *Inojezični motivacijski pojam o sebi* (IMPOS), ali su se usmjerile i na provjeru načina na koji istovremeno učenje dvaju stranih jezika utječe na motivirano jezično ponašanje. Skale *Traženoga engleskog ja* i *Traženoga njemačkog ja* nisu

bile pouzdane te su bile isključene iz daljnjih analiza. *Idealno englesko ja* i *Idealno njemačko ja* bili su najznačajniji prediktori motiviranoga jezičnog ponašanja.

I. Brady (2014, 2019) replicirala je Ryanovo indonezijsko istraživanje iz 2008. godine kako bi empirijski provjerila tročlanu strukturu konstrukta *Inojezični motivacijski pojam o sebi* (IMPOS) u španjolskomu kontekstu. Rezultati istraživanja potvrdili su *Idealno englesko ja* kao glavni prediktor motiviranoga ponašanja dok je skala za *Traženo englesko ja* imala nisku pouzdanost već u preliminarnomu istraživanju. Unatoč izmjenama unesenima u skalu *Traženoga engleskog ja*, ni u glavnomu se istraživanju ova sastavnica IMPOS-a nije pokazala značajnom za motivirano jezično ponašanje. Također u španjolskomu kontekstu, J. McKay (2014, 2016) istražila je mogućnost razvoja samovodiča kod 47 sveučilišnih studenata engleskoga jezika i utvrdila napredak u razrađenosti studentskoga *Idealnoga engleskog ja* što je dovelo do više razine motiviranoga jezičnoga ponašanja. Intervencijski program nije imao utjecaja na studentsko *Traženo englesko ja*, a gotovo nijedan sudionik u opisu vlastite motivacije za učenje engleskoga jezika nije naveo motivacijski učinak koji proizlazi iz vanjskih pritisaka roditelja i osoba iz svoje okoline što je bilo i očekivano s obzirom na dob i razinu obrazovanja sudionika istraživanja.

Schug (2019) se u svojemu istraživanju usmjerio na motivaciju za učenje općega engleskog jezika i engleskoga kao jezika struke u francuskomu i u talijanskomu sveučilišnom kontekstu i kvalitativnima i kvantitativnima metodama utvrdio prisutnost *Idealnoga engleskog ja* i iskustva učenja engleskoga jezika. Uz istaknutiju dimenziju iskustva učenja engleskoga jezika u objema istraživanima skupinama, autor je utvrdio višu motivaciju kod studenata općega engleskog jezika u odnosu na studente engleskoga kao jezika struke. S obzirom na nisku pouzdanost nove mjerne skale *Traženoga engleskog ja* koju je Schug (2019) izradio za potrebe svojega istraživanja, autor je stavio naglasak na kvalitativne rezultate u kojima je utvrdio slabu prisutnost dimenzije *Traženoga engleskog ja* na sveučilišnoj razini.

Henry (2009) se u svojemu longitudinalnomu istraživanju motivacije za učenje engleskoga i još jednoga stranog jezika (francuskoga, španjolskoga ili njemačkoga jezika) u švedskomu kontekstu usmjerio samo na dvije sastavnice IMPOS-a i u potpunosti izostavio *Traženo stranojezično ja*. Autor je istražio razliku u razvoju *Idealnoga stranojezičnog ja* (ISTRAJ) prema spolu kod osnovnoškolskih učenika u periodu od četiri godine te utvrdio da se

slike *Idealnoga stranojezičnog ja* (ISTRAJ) za svaki od stranih jezika poboljšavaju samo kod učenica, dok se kod učenika pogoršavaju.

Hrvatska znanstvenica J. Mihaljević Djigunović prepoznala je važnost koncepta *pojma o sebi* već 1998. godine, a u hrvatskomu su kontekstu provedena dva istraživanja kojima je provjeren konstrukt IMPOS. A. Martinović (2014, 2018) istražila je motivaciju 543 hrvatska studenta prvih godina preddiplomskih studija nejezičnih usmjerenja za učenje engleskoga jezika. Autorica je utvrdila kako uspješniji studenti imaju izraženije *Idealno englesko ja* i namjeru ulaganja truda u učenje engleskoga jezika. Suprotno tomu, *Traženo englesko ja* bilo je slabo izraženo pa je autorica zaključila kako se motivacija uspješnih studenata zasniva na unutarnjima studentskima slikama njihovih željenih jezičnih stanja te da je motivacija u manjoj mjeri povezana s utjecajima i očekivanjima značajnih osoba iz njihove okoline.

N. Vidak (2019) je došla do sličnih rezultata u svojoj doktorskoj disertaciji u kojoj je autorica istražila motivaciju za učenje engleskoga jezika kod 350 učenika prvih i trećih razreda srednje pomorske škole te studenata prve godine preddiplomskoga studija pomorskoga usmjerenja. I u ovomu se hrvatskomu istraživanju najviše istaknulo *Idealno englesko ja*, dok je *Traženo englesko ja* bilo sve manje izraženo s napredovanjem po godinama i razinama obrazovanja te sa sazrijevanjem. U skladu s tim, i roditeljski utjecaj bio je najmanje prisutan kod studenata. Studenti su bili najviše motivirana skupina sudionika, a pad motivacije zamijećen je kod učenika trećega razreda srednje škole u odnosu na studente i učenike prvoga razreda srednje škole što potvrđuje dinamičnost motivacije. N. Vidak smatra da bi razlog viših razina motivacije kod učenika prvoga razreda srednje škole i studenata prve godine preddiplomskoga studija moglo biti iskustvo novoga početka koje nije više prisutno kod učenika trećega razreda srednje škole.

V. Pavičić Takač i V. Bagarić Medve (2015) usporedile su dva konstrukta motivacije za učenje inih jezika, Dörnyeijev iz 2005. godine i konstrukt J. Mihaljević Djigunović iz 1998. godine, u istraživanju s 468 srednjoškolskih učenika engleskoga i njemačkoga jezika. Za potrebe istraživanja autorice su primijenile inačicu upitnika koju je koristila A. Martinović (2014) kako bi provjerile konstrukt *Inojezični motivacijski pojam o sebi* (IMPOS), dok su za provjeru konstrukta J. Mihaljević Djigunović (1998) koristile upitnik J. Mihaljević Djigunović. Prema rezultatima, oba instrumenta mjere isti motivacijski konstrukt, ali svaki od njih mjeri i pojedine elemente koje drugi ne obuhvaća. Korelacijske analize potvrdile su valjanost dvaju

konstrukata u hrvatskomu kontekstu, ali autorice pozivaju na daljnju provjeru svojih rezultata primjenom faktorske analize.

Uvidom u dosad predstavljena istraživanja, moguće je donijeti nekoliko zaključaka. Kao prvi se ističe činjenica da je konstrukt IMPOS djelomično ili u potpunosti empirijski potvrđen u brojnima sredinama diljem Europe i svijeta. U skladu s time, Papi i suradnici (2018) navode kako je *Inojezični motivacijski pojam o sebi* (IMPOS) postao najčešće primjenjivan teorijski okvir za proučavanje motivacije za učenje inih jezika. Kao sljedeći zaključak nameće se jasno vidljiva problematičnost istraživanja koncepta *Traženo stranojezično ja* koje u pojedinima istraživanjima nije imalo zadovoljavajuće vrijednosti zbog slabe pouzdanosti mjerne skale ili, u slučaju zadovoljavajućih vrijednosti, nije bilo prediktor motiviranoga ponašanja. Treći zaključak koji je od posebne važnosti za ovo istraživanje odnosi se na usmjerenost gotovo svih navedenih istraživanja isključivo na engleski jezik. U nastavku ovoga poglavlja bit će riječi o posljednjima dvama zaključcima.

2.4.1.1 Traženo stranojezično ja

Problematičnost *Traženoga inojezičnog ja* vidljiva je ponajprije u istraživanjima u kojima se ova sastavnica IMPOS-a nije mogla identificirati jer nije imala zadovoljavajuće vrijednosti zbog nepouzdanosti mjerne skale. U tim je istraživanjima i konstrukt IMPOS samo djelomično potvrđen (npr. Kormos i Csizér, 2008; Csizér i Lukács, 2010; Lamb, 2012; Brady, 2014, 2019; Schug, 2019). Dva su slučaja u istraživanjima u kojima je mjerna skala *Traženoga stranojezičnog ja* bila statistički pouzdana pa je mogla biti uključena u daljnje analize. U prvom se slučaju *Traženo stranojezično ja* nije pokazalo statistički značajnim prediktorom motiviranoga jezičnoga ponašanja (npr. Csizér i Kormos, 2009; Papi i Teimouri, 2012; Kormos, Kiddle i Csizér, 2011). U drugomu je slučaju *Traženo englesko ja* dostiglo statističku značajnost, ali i dalje je bilo vrlo slab prediktor motiviranoga jezičnog ponašanja (npr. Taguchi, Magid i Papi, 2009; Csizér i Kormos, 2009; Ryan, 2008, 2009). Imajući u vidu nesuglasje po pitanju *Traženoga inojezičnog ja*, Teimouri (2017) je razdijelio konstrukt *Traženoga engleskog ja* s obzirom na vlastito i tuđe stajalište, ali *Idealno englesko ja* i u ovomu se istraživanju istaknulo kao glavni prediktor motiviranoga ponašanja dok su vlastito *Traženo englesko ja* i tuđe *Traženo englesko ja* ostali slabi prediktori.

Razmatrajući *Traženo inojezično ja* na tercijarnoj razini obrazovanja, Papi i Teimouri (2012) pojašnjavaju kako se kod iranskih sudionika *Traženo stranojezično ja* ne razvija jednako kao *Idealno stranojezično ja* (ISTRAJ) s prelaskom sa srednjoškolske na sveučilišnu razinu jer studenti postaju samostalniji u svojim odabirima pa su manje podložni utjecajima roditelja i drugih bliskih osoba koje su bile značajni utjecaji na prethodnima razinama. Najniže rezultate studentske populacije na skali utjecaja roditelja zabilježila je i N. Vidak (2019) u hrvatskomu kontekstu. Promjenu vezanu za prijelaz sa srednjoškolske na sveučilišnu razinu zabilježile su i C. You i L. Chan (2015) u svojemu istraživanju motivacije za učenje engleskoga jezika kod kineskih srednjoškolskih učenika i studenata prve i druge godine preddiplomskih studija inženjerstva. Naime, autorice su kvalitativnim putem utvrdile kako su odvajanjem od roditelja sudionici istraživanja manje osjećali pritisak roditeljskih očekivanja pa se motivacijski sustav premjestio u atraktivno stanje koje se temelji na *Idealnomu inojezičnom ja*. Prethodno atraktivno stanje temeljilo se na vizualizaciji roditelja razočaranih neuspjehom, ali kada se smanjio njihov utjecaj, motivacijski se sustav premjestio u atraktivno stanje potaknuto slikama svojstvenima studentskom unutarnjem željenomu stanju[19].

J. Kormos, Kiddle i K. Csizér (2011), koji su se bavili s istraživanjem motivacije u čileanskomu kontekstu, sugerirali su kako bi *Traženo stranojezično ja* moglo biti relevantnije u azijskim nego u zapadnjačkim kontekstima. T. Taguchi, Magid i Papi (2009) navode kako u kineskomu kontekstu mnoge mlade osobe osjećaju dužnost da ulažu trud u učenje engleskoga jezika zbog odgovornosti prema roditeljima, a poseban je naglasak stavljen na učenje engleskoga jezika zbog njegove rastuće globalne važnosti. Dakle, više autora upućuje na kulturne razlike među različitima sredinama u kojima su provedena motivacijska istraživanja u okviru konstrukta IMPOS. Iz toga proizlazi da se kulturne razlike trebaju uzeti u obzir kako u nacrtima istraživanja, tako i u tumačenjima rezultata. Na koncu, pojedini su istraživači isključili spornu sastavnicu konstrukta i usmjerili svoja istraživanja provedena u europskomu kontekstu isključivo na *Idealno inojezično ja* (npr. Henry, 2009, 2010, 2011).

Dosad opisana istraživanja *Traženoga stranojezičnog ja* moguće je svrstati u tri slučaja. U prvu skupinu istraživanja pripadaju oni slučajevi, odnosno sredine, u kojima *Traženo*

[19] Širi opis atraktivnoga stanja u okviru teorije složenih dinamičnih sustava dostupan je u poglavlju 2.1.2.

stranojezično ja nije potvrđeno. U istu skupinu mogu se svrstati i istraživanja u onim sredinama u kojima je *Traženo stranojezično ja* potvrđeno, ali je i dalje bilo vrlo slabo povezano s motiviranim jezičnim ponašanjem. Drugi se slučaj odnosi na istraživanja sa sudionicima na sveučilišnoj razini obrazovanja na kojoj mlade osobe postaju slobodnije u donošenju samostalnih odluka za svoju budućnost te manje podložne pritiscima i očekivanjima roditelja i ostalih bliskih osoba iz okoline kako zbog fizičke udaljenosti, tako i zbog vlastita sazrijevanja. Iz toga je razloga i njihovo *Traženo stranojezično ja* sve manje povezano s ulaganjem truda u učenje ciljnoga jezika. Treći se slučaj odnosi na kulturne razlike azijskih i zapadnjačkih sredina. U azijskim se sredinama, a posebice u Kini, *Traženo stranojezično ja* povezuje s motiviranim jezičnim ponašanjima zbog osjećaja dužnosti i odgovornosti prema roditeljima. Zbog značajnih kulturnih razlika, *Inojezični motivacijski pojam o sebi* (IMPOS) je u pojedinim zapadnjačkima kontekstima samo djelomično potvrđen jer nije potvrđeno *Traženo stranojezično ja*.

Ovo doktorsko istraživanje usmjereno je na provjeru motivacije u studentskoj populaciji koja nije odabrala studij globalnoga engleskog nego romanskih jezika. Dosadašnja istraživanja motivacije u hrvatskomu kontekstu pokazala su da je *Traženo stranojezično ja* slab prediktor motiviranoga ponašanja čak i u slučaju globalnoga engleskog jezika (Martinović, 2014; Vidak, 2019). Nadalje, spomenuta istraživanja pokazala su da se *Traženo englesko ja* sve manje razvija s odrastanjem i prelaskom na više razine obrazovanja, a do sličnih su rezultata došli i znanstvenici koji su istraživali studentsku populaciju u drugim europskim zemljama. Imajući u vidu dosada navedene znanstvene doprinose, u ovomu će istraživanju biti izostavljena sastavnica *Traženoga stranojezičnog ja*.

2.4.1.2 Usmjerenost motivacijskih istraživanja na engleski jezik

Engleski jezik je osnovni jezik znanosti, informacijskih tehnologija, diplomacije, zabave, poduzetništva i globalne komunikacije, a još je 2013. godine zabilježen kao jezik kojim se služi čak četvrtina svjetske populacije (British Council, 2013). Graddol (2006) navodi kako polako nestaje učenje engleskoga kao stranoga jezika jer ga zamjenjuje učenje globalnoga engleskog jezika koji stječe status osnovne obrazovne vještine. Ne čudi stoga trajno visoko zanimanje za učenje globalnoga engleskog jezika koji se počeo promatrati kao jedan od temeljnih školskih predmeta i *condicio sine qua non* za obrazovni i budući karijerni razvoj

učenika. Procesi globalizacije podrazumijevaju razvoj ranije spomenutoga dvokulturnog identiteta (poglavlje 2.3.2., drugi odjeljak). Kada se u tim procesima globalnim elementima (npr. globalni mediji, tržište, produljeno trajanje formalnoga obrazovanja i kasniji ulazak u brak) mijenja i tradicionalna lokalna kultura, prakse i vjerovanja, govornici zapravo stječu hibridni identitet (eng. *hybrid identity*) koji se sastoji od lokalnih i globalnih elemenata (Arnett, 2002). Pojedinac s takvim identitetom živi u kontekstima u kojima se globalna i lokalna kultura isprepleću, a jezik globalne kulture nedvojbeno je engleski.

Zbog rastuće važnosti engleskoga jezika i istraživanja motivacije za učenje stranih jezika u velikoj su mjeri usmjerena na ovladavanje upravo engleskim jezikom. Štoviše, u suvremenoj znanstvenoj literaturi (npr. Ushioda i Dörnyei, 2017; Ushioda, 2017; Dörnyei i Al-Hoorie, 2017; Duff, 2017; Busse, 2017; Dörnyei, 2019, 2020, 2021) ostali jezici svrstavaju se pod zajednički naziv strani jezici osim engleskoga (eng. *languages other than English*) ili kraticom STRAJEN-i (eng. *LOTEs*). Pregledom znanstvenih radova u razdoblju od 2005. do 2014. utvrđeno je da su STRAJEN-i zastupljeni u manje od 30 % ukupnoga broja istraživanja te da je broj istraživanja globalnoga engleskog jezika u stalnomu porastu (Boo, Dörnyei i Chan, 2015). V. Busse (2017) istražila je stavove prema globalnomu engleskom jeziku u odnosu na STRAJEN-e kod preko 2000 srednjoškolaca iz Njemačke, Nizozemske, Španjolske i Bugarske te utvrdila kako su sudionici istraživanja u velikoj mjeri svjesni dominantne uloge engleskoga jezika. Dok je ovakav rezultat pozitivan u pogledu engleskoga jezika, on može negativno utjecati na učeničke stavove prema učenju STRAJEN-a pa im neki sudionici posvećuju manje pažnje jer ih smatraju manje važnima. Tome u prilog idu rezultati istraživanja sa švedskim učenicima koji, zbog percepcije šire primjene engleskoga jezika, nisu jednako motivirani za učenje francuskoga jezika (Henry, 2015b). Uz prevlast dominantnoga svjetskog jezika koja je jasna već i uvidom u dosada predstavljena istraživanja u ovomu doktorskom radu, Dörnyei, K. Csizér i N. Németh (2006) zabilježili su trend opadanja zanimanja za strane jezike osim engleskoga (STRAJEN) u svojemu longitudinalnomu istraživanju od 1993. do 2004. godine u mađarskomu kontekstu.

Budući da je glavnina dosadašnjih nalaza proizašla iz istraživanja motivacije za učenje engleskoga jezika, E. Ushioda i Dörnyei (2017) s pravom postavljaju pitanje primjenjivosti dosad predloženih teorijskih perspektiva na strane jezike osim engleskoga (STRAJEN) s obzirom na njihov vrlo različit status u odnosu na engleski jezik. U pogledu *Inojezičnoga motivacijskog pojma o sebi* (IMPOS), problematičnost engleskoga jezika ogleda se teorijskoj

pretpostavci da je motivacija za učenje stranoga jezika povezana s aspiracijama učenika da postanu globalni građani koji uspješno djeluju u današnjemu vrlo povezanomu svijetu. Zamišljanje koje ne ovisi o ciljnoj zajednici govornika karakteristično je za univerzalni status koji ima engleski jezik pa Dörnyei i Al-Hoorie (2017) navode kako je takva perspektiva potencijalno nanijela štetu motivaciji učenika za učenje STRAJEN-a koji su uglavnom povezani s točno određenom zajednicom koja se služi ciljnim jezikom. Pretpostavka o zamišljanju slike budućega jezičnog stanja koje nije vezano s preciziranom zajednicom, kao što je slučaj s globalnim engleskim jezikom, mogla bi vrijediti i kod motivacije za učenje ciljnih jezika s velikom geografskom rasprostranjenošću, poput španjolskoga ili arapskoga jezika, ili kod jezika sa značajnijom ekonomskom ulogom, poput mandarinskoga jezika (Dörnyei, 2020). Budući da se IMPOS provjerio u vrlo ograničenomu broju istraživanja u kojima engleski nije ciljni jezik (npr. Csizér i Lukács, 2010), dosad nije dovoljno istražena njegova primjenjivost u slučaju motivacije za učenje stranih jezika osim engleskoga (STRAJEN) ni u inozemnim, ni u hrvatskim istraživanjima.

Dörnyei i Al-Hoorie (2017) navode kako je motivacija za učenje stranih jezika osim engleskoga (STRAJEN) povezana sa svojstvenim i osobnim razlozima učenika te upućuju na potrebu istraživanja primjene konstrukta *Inojezični motivacijski pojam o sebi* (IMPOS) u proučavanju motivacije za učenje stranih jezika osim engleskoga (STRAJEN). IMPOS je postao jedna od najistaknutijih teorija u području motivacije za učenje stranih jezika, a za izvanredno veliko zanimanje za ovaj konstrukt u znanstvenim istraživanjima K. Csizér (2019) i Boo, Dörnyei i Ryan (2015) nude nekoliko objašnjenja. Konstrukt IMPOS je jednostavan i prilagodljiv različitim kontekstima i teorijskim prijedlozima pa stoga služi kao polazište novim teorijskim perspektivama.

Primjeri novih perspektiva su proširenja *Inojezičnoga motivacijskog pojma o sebi* (IMPOS) koja su ponudili razni autori. U američkomu kontekstu predloženo je *anti-traženo ja* (Thompson i Vasquez, 2015; Thompson, 2017a), J. Kormos, Kiddle i K. Csizér (2011) u čileanskom kontekstu nadopunjuju IMPOS s ciljevima i kontekstualnim čimbenicima, a u iranskomu kontekstu Papi (2010) u okviru *Inojezičnoga motivacijskog pojma o sebi* (IMPOS) istražuje i strah od engleskoga jezika. Dörnyei (2019) navodi kako su iz konstrukta IMPOS proizašli i njegovi kasniji koncepti *vizije* (eng. *vision*) i *usmjerenih motivacijskih tokova* (eng. *directed motivational currents*). Za istraživanje provedeno u svrhu izrade ove doktorske disertacije značajna su proširenja švedskih znanstvenika koja stavljaju naglasak na dinamičnu

prirodu motivacije za učenje stranih jezika kod višejezičnih govornika, a radi se o *sadašnjemu stranojezičnom ja* (eng. *current L2 self*) (Henry i Cliffordson, 2017; Thorsen, Henry i Cliffordson, 2017), kraticom SASTRAJ, i *idealnomu višejezičnom ja* (eng. *ideal multilingual self*) (Henry, 2017), kraticom IVIŠAJ.

Zaključni komentar:

U ovomu je poglavlju predstavljen Dörnyeijev (2005, 2009) konstrukt *Inojezični motivacijski pojam o sebi* (IMPOS) koji se temelji na pretpostavci da pojedinčevo zamišljanje sebe u budućnosti može dovesti do snažnoga motivacijskog učinka na njegovo sadašnje ovladavanje inim jezikom. Sastoji se od *Idealnoga stranojezičnog ja* (ISTRAJ), *Traženoga stranojezičnog ja* i iskustva učenja stranoga jezika (Slika 3). Konstrukt je teorijski potvrđen kroz usporedbu s konceptualizacijama motivacije koje su predložili R. Gardner (2006), K. Noels (2003) i E. Ushioda (2001). Konstrukt *Inojezični motivacijski pojam o sebi* (IMPOS) empirijski je potvrđen u raznim kontekstima u kojima se istaknula povezanost *Idealnoga stranojezičnog ja* (ISTRAJ) i iskustva učenja stranoga jezika s motiviranim ponašanjem. Uvidom u dostupna istraživanja, prepoznata je problematičnost konstrukta *Traženo stranojezično ja* i usmjerenost glavnine motivacijskih istraživanja na engleski jezik.

Nekoliko je razloga za odabir konstrukta *Inojezični motivacijski pojam o sebi* (IMPOS) za istraživanje motivacije studenata romanskih usmjerenja u ovoj doktorskoj disertaciji. U okviru ovoga konstrukta ostvarena su nastojanja istraživača motivacije iz područja OVIJ-a iz kognitivno-situacijskoga razdoblja da usklade stranojezična motivacijska istraživanja s pomacima u motivacijskoj psihologiji. Stoga se ovaj konstrukt temelji na dvjema teorijama iz područja psihologije, a istovremeno uvažava i zasniva se na doprinosima svih triju razdoblja motivacijskih istraživanja u području OVIJ-a. *Inojezični motivacijski pojam o sebi* (IMPOS) uvažava osobitosti učenja stranih jezika u odnosu na druge školske predmete i prepoznaje osobnu promjenu pojedinca. Za razliku od Gardnerove (1985) konceptualizacije motivacije, model je primjenjiv u raznovrsnima kontekstima stranojezičnoga učenja, a to je slučaj i u ovoj doktorskoj disertaciji. Naposljetku, *Inojezični motivacijski pojam o sebi* (IMPOS) uvažava dinamičnu promjenu u pojedinčevoj motivaciji koja je podložna raznim utjecajima. Ova odlika IMPOS-a bit će predstavljena u sljedećemu poglavlju.

2.5 Dinamična priroda motivacije

Trodimenzionalnost *Inojezičnoga motivacijskog pojma o sebi* (IMPOS) (poglavlje 2.4., Slika 3) može upućivati na statičan konstrukt koji nije u skladu s perspektivom složenih dinamičnih sustava, a posebice je to tako zbog pristupa sadašnjim i budućim stanjima kao statičnim slikama umjesto slikama koje su u pokretu (Henry, 2015a). Međutim, zamišljanje budućnosti koje motivira sadašnje djelovanje može se promatrati iz perspektive teorije složenih dinamičnih sustava. Iz te perspektive samovodiči djeluju kao atraktivna stanja koja organiziraju i usmjeravaju cijeli niz radnji i koja potječu iz izvora koji su unutar i izvan samoga učenika[20]. Dörnyei (2009b) navodi kako *Inojezični motivacijski pojam o sebi* (IMPOS) sadrži tri moguća atraktivna stanja od kojih se prvo odnosi na unutarnje želje pojedinca, drugo na motivacijski učinak okolinskih pritisaka osoba koje su značajne pojedincu, a treće na stvarno iskustvo učenja. Svako od ovih triju atraktivnih stanja dovoljno je jako da samostalno utječe na pojedinčevo usmjerenje i djelovanje.

Dinamičnost motivacije moguće je promatrati kroz promjene iz jednoga atraktivnog stanja u drugo ili kroz promjene unutar pojedinoga atraktivnog stanja. U okviru *Inojezičnoga motivacijskog pojma o sebi* (IMPOS), to znači promjenu iz jednoga u drugi budući samovodič, ali može označavati i kvalitativnu promjenu samoga samovodiča koji u najvećoj mjeri motivira ulaganje truda u učenje jezika. C. You i L. Chan (2015) istražile su dinamičnost mentalnih slika koje predstavljaju samovodiče *Idealno englesko ja* i *Traženo englesko ja* i utvrdile promjene poput prelaska iz jednoga atraktivnog stanja (jednoga samovodiča) u drugo (drugi samovodič), promjene u živopisnosti i razrađenosti zamišljenih slika budućih stanja te u učestalosti studentskoga zamišljanja svojih budućih stanja. Dinamične interakcije utvrđene su i između studentskih slika i njihova motiviranoga jezičnog ponašanja te između njihovih slika i razina poznavanja ciljnoga (engleskoga) jezika. Naime, studenti su s vremenom i promjenom razine obrazovanja najčešće prelazili u atraktivno stanje koje se vezuje s *Idealnim stranojezičnim ja* (ISTRAJ). Osim toga, promjene su zabilježene i u samim samovodičima jer su se zamišljene slike budućih stanja sudionika istraživanja dinamično razvijale kroz iskustvo učenja i postajale

[20] Opširnije o teorijskim i empirijskim uvidima u razradu samovodiča *Idealno stranojezično ja* i *Traženo stranojezično ja* kao atraktivnih stanja iz teorije složenih dinamičnih sustava u *Motivational dynamics in language learning* (Dörnyei, MacIntyre i Henry, 2015).

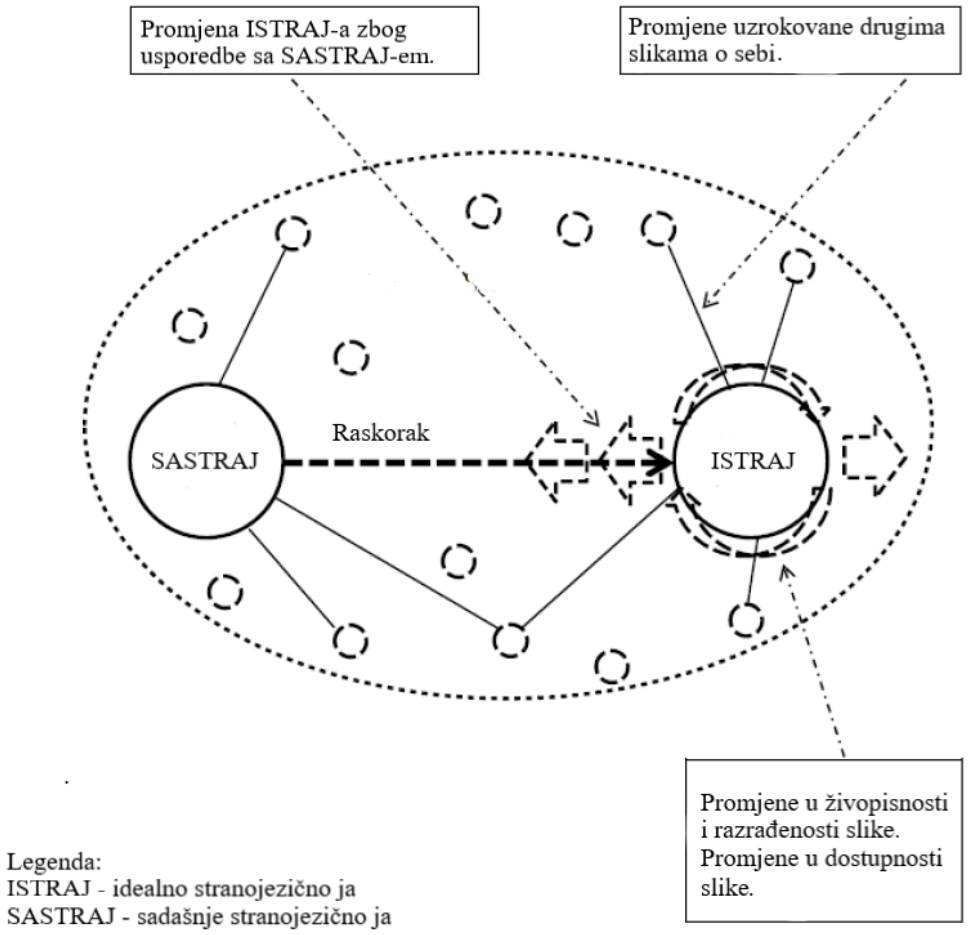
sve živopisnije i razrađenije. Iz dinamične perspektive motivacije, društveno-kulturni čimbenici nisu samo pozadinske varijable već su dijelovi sustava pa stoga u istraživanjima treba uzeti u obzir njihovu međusobnu povezanost.

Razliku u slikama budućih stanja po prelasku sa srednjoškolske na visokoškolsku razinu obrazovanja utvrdile su u svojem istraživanju i K. Csizér i J. Kormos (2009). Autorice su upozorile na mogućnost promjene slike budućega stanja s dobi, ali razlog promjene može biti i značajna promjena u iskustvu učenja ciljnoga jezika. Do sličnoga je rezultata u hrvatskomu kontekstu došla i N. Vidak (2019). Henry je longitudinalno (2015b) istražio motivacijsku dinamiku šest švedskih učenika francuskoga kao drugoga stranoga jezika u periodu od devet mjeseci i utvrdio promjene poput prelaska iz *Traženoga francuskog ja* u *Idealno francusko ja*, ali zatim i slabljenje ovoga atraktivnog stanja pod utjecajem okolinskih čimbenika te, u konačnici, i odustajanje od učenja ovoga jezika.

U pogledu promjene iz jednoga samovodiča u drugi, može se zaključiti da su osobe izložene brojnim podražajima iz svoje okoline što dovodi do njihovih unutarnjih promjena, ali s vremenom se opredjeljuju za određene ciljeve i djelovanja i stabiliziraju u određenomu atraktivnom stanju. To je u skladu sa zaključcima Nowaka, Vallachera i Zochowskoga (2005) te Hivera (2015). Po pitanju promjene samoga samovodiča, Henry (2015a) pojašnjava kako su po pojedinčevu opredjeljenju njegovi motivacijski sustavi stabilni u odabranomu atraktivnom stanju, ali samo atraktivno stanje, kao što je primjerice *Idealno stranojezično ja* (ISTRAJ) u istraživanju C. You i L. Chan (2015), i dalje je podložno promjenama pa se zato složeni motivacijski sustavi smatraju „dinamično stabilnima“ (Henry, 2015a: str. 84). Osoba je svakodnevno izložena raznim utjecajima i različitima svakodnevnim iskustvima pa je već izgrađena slika budućega stanja podložna promjenama pri kognitivnoj aktivaciji samovodiča. *Idealno stranojezično ja* (ISTRAJ) može se jedva zamjetno revidirati i preoblikovati svakom aktivacijom. Primjerice, nadogradnja se može dogoditi kada nastavni materijali ili iskustva na ciljnomu jeziku pridonesu vizualnoj ili osjetilnoj razradi ISTRAJ-a ili kada se dogodi usporedba sa sadašnjim stanjem (Dörnyei i Kubaniyova, 2014; Henry, Thorsen, Cliffordson, 2017). Osim ovih utjecaja, valja uzeti u obzir i činjenicu da osobe imaju različita zanimanja pa mogu imati i različite samovodiče koji mogu utjecati na ISTRAJ (Henry, 2011; Taylor et al., 2013; Dörnyei i Kubanyiova, 2014). Promatrajući *Idealno stranojezično ja* (ISTRAJ) na taj način, izbjegava se njegova statična konceptualizacija i stavlja se naglasak na dinamičnu prirodu ovoga samovodiča. D. Larsen-Freeman (2015) uspoređuje složene dinamične sustave s evolucijom

jer, jednako kako je evolucija proces bez točno određenoga cilja, tako i dinamični sustav nije predvidiv već se samostalno obnavlja, mijenja i usmjerava dok je god otvoren vanjskima utjecajima.

Henry (2015a) u svojemu prikazu dinamike *mogućih ja* ističe tri dinamična procesa koji mogu dovesti do promjene *mogućih ja*, a to su usporedbe sa sadašnjim stanjem, utjecaj drugih pojmova o sebi i promjene u razrađenosti, živopisnosti i dostupnosti slike (Slika 4). Prema istraživanju C. You i L. Chan (2015), do postepenoga razvoja slike dolazi kroz pozitivno iskustvo učenja te izravni i neizravni kontakt s ciljnim jezikom. Iz toga proizlazi da su za motivacijski sustav pojedinaca i proučavanje dinamičnosti pojedinčeve motivacije značajne sastavnice *Inojezičnoga motivacijskog pojma o sebi* (IMPOS) koje se odnose na *Idealno stranojezično ja* (ISTRAJ) i iskustvo učenja stranoga jezika te dva proširenja IMPOS-a koja se odnose na (1) operacionalizaciju raskoraka između sadašnjega i budućega stanja i (2) višejezičnost.



Slika 4. Prikaz dinamike mogućih ja (Henry, 2015a: str. 92)

2.5.1 *Sadašnje stranojezično ja* (SASTRAJ)

Promatranje budućih samovodiča kao dinamičnih konstrukata omogućuje novi uvid u Higginsovu (1987) teoriju samodiskrepancije prema kojoj raskorak između sadašnjega i budućega ja potiče motivirano ponašanje. E. Ushioda i Dörnyei (2009) smatraju da uočavanje razlike između sadašnjega i idealnoga stanja dovodi do motiviranoga ponašanja zbog „psihološke želje da smanjimo raskorak između našega sadašnjega i mogućih budućih ja“ (str. 4). Unatoč ovoj teorijskoj pretpostavci, u osnovnu trodijelnu strukturu Dörnyeijeva (2005) *Inojezičnoga motivacijskog pojma o sebi* (IMPOS) nije uključena sastavnica koja opisuje sadašnje stanje, a bez nje nije dovoljno jasno kako *Idealno stranojezično ja* (ISTRAJ) pruža dostatnu motivaciju da se pojedinac udalji od sadašnjega i približi idealnomu stanju. F. Taylor i suradnice (2013) razmatraju poteškoće u primjeni *Idealnoga stranojezičnog ja* (ISTRAJ) u praktičnomu obrazovnom smislu jer, bez uvida u učenikovo početno stanje, nastavnici ne mogu znati kako pomoći učenicima u smanjenju raskoraka između njihova sadašnjega i idealnoga stanja.

Higgins (1987) prepoznaje tri moguća odgovora pojedinaca na neugodu koju izaziva raskorak između sadašnjega i željenoga budućega stanja. Prvi se odnosi na promjenu sadašnjega stanja približavanjem željenomu stanju, drugi se odnosi na približavanje željenoga stanja stvarnomu sadašnjemu pojedinčevom stanju, a treći na smanjenje izloženosti situacijama koje osvještavaju neugodu zbog raskoraka između ovih dvaju stanja. Samo se prvi od ovih triju odgovora odnosi na aktivno i motivirano djelovanje pojedinca da smanji raskorak i ostvari svoje idealno stanje. Dörnyei i Ryan (2015) navode da su u prvomu slučaju osobe „motivirane za učenje novoga jezika ili daljnje razvijanje kompetencija u jeziku koji poznaju“ (str. 87). Stoga je prvi odgovor karakterističan za motivirane učenike stranoga jezika, a drugi za one koji su demotivirani.

Henry (2015a) navodi kako svijest o udaljenosti između sadašnjega i idealnoga jezičnoga stanja može pridonijeti razumijevanju dinamične promjene *Idealnoga stranojezičnog ja* (ISTRAJ). Kada pojedinac doživi određene situacije koje su mu od osobitoga značaja, one mogu utjecati na promjenu u njegovoj percepciji vjerojatnosti da će uspjeti ostvariti zamišljeno željeno stanje. On stoga unosi izmjene u svoje samovodiče u procesu koji se naziva samo-revidiranje (eng. *self-revision*) (Carroll, Shepperd i Arkin, 2009; Carroll, 2014). Ovaj se proces događa zbog značajnih sadašnjih iskustava koja, pri aktivaciji samovodiča, pojedinca navode

na reviziju željenoga stanja nagore (eng. *downward revision*) ili nabolje (eng. *upward revision*). Revizija nabolje karakteristična je za povoljne sadašnje okolnosti u kojima osobe mogu procijeniti da su se približile svojemu idealnom stanju pa, umjesto završnih radnji, nadograđuju svoje idealno stanje i nastavljaju s motiviranim ponašanjem. Pojedinac se opredijeli za reviziju nagore kada mu sadašnja iskustva ukažu da ne napreduje kako je ranije predvidio pa stoga snižava kriterije za svoje idealno stanje i oblikuje realnije i dostižnije idealno stanje (Carroll, Shepperd i Arkin, 2009; Carroll, 2014).

Revizija nagore može se usporediti s Higginsovim drugim odgovorom pojedinaca na neugodu koju izaziva raskorak, a sastoji se u pogoršavanju slike *Idealnoga stranojezičnog ja* (ISTRAJ) kako bi bila bliža sadašnjemu stanju. Henry (2015a) pojašnjava kako se poboljšanja ISTRAJ-a događaju kod pozitivnih iskustava učenja ciljnoga jezika ili pri susretu s ciljnim jezikom. Budući da se već radi o idealnima stanjima, posljedice izmjene nemaju toliko značajnoga utjecaja na pojedinca kao što se događa pri pogoršanju slike. C. You i L. Chan (2015) u svojem su istraživanju utvrdile promjene nagore kod pojedinaca koji su imali nerealne slike vezane za primjenu engleskoga jezika. Primjeri su takvih slika najpoznatiji kineski poduzetnik koji izvrsno vlada engleskim jezikom te Kinez koji uspješno pronalazi posao u Londonu zbog visoke razine ovladanosti ciljnim jezikom. Ovi su pojedinci tijekom učenja uočili poteškoće u ostvarenju svojih teško dostižnih *Idealnih stranojezičnih ja* (ISTRAJ) pa su ih počeli prilagođavati kako bi im bili bliži, ali i kako bi izašli iz domene sanjarenja u konkretno ostvarive ISTRAJ-e.

U pogledu revizije nabolje, C. Thorsen, Henry i C. Cliffordson (2017) navode da se motivacijski intenzitet podržava samo ako se buduće stanje također mijenja i unaprjeđuje. U ovomu je smislu zanimljiva metafora za razumijevanje dinamičnosti *Idealnoga stranojezičnog ja* (ISTRAJ) koju nudi Hiver (2015). Prema teoriji složenih dinamičnih sustava, *Idealno stranojezično ja* (ISTRAJ) je atraktivno stanje koje se ponaša poput pomične mete pa, kad god se ostvari značajniji napredak koji pojedinca i njegovo sadašnje stanje približi cilju, cilj se udalji jer se izgrade novi i izazovniji ciljevi. Može se zaključiti da je za razumijevanje motivacijske snage ISTRAJ-a neophodna sastavnica koja se odnosi na sadašnje jezično stanje.

Unatoč tomu, većina jezičnih istraživanja usmjerenih na motivaciju iz perspektive pojma od sebi u svojima nacrtima predviđa mjerenje samo idealnoga stanja premda upravo raskorak između *Idealnoga stranojezičnog ja* (ISTRAJ) i sadašnjega stanja može imati presudni

utjecaj na kriterijsku mjeru ulaganja truda. Higgins (1987), čija je teorija samodiskrepancije služila kao polazište za razvoj *Inojezičnoga motivacijskog pojma o sebi* (IMPOS), dakako istražuje (ne)usklađenosti sadašnjih i idealnih ja svojih sudionika. Pregledom dostupne literature utvrđeno je kako je samo nekoliko istraživanja motivacije iz područja OVIJ-a operacionaliziralo ovaj raskorak (npr. MacIntyre, MacKinnon i Clément, 2009b, Henry i Cliffordson, 2017; Thorsen, Henry i Cliffordson, 2017). Glavni je razlog tomu upravo trodijelna struktura konstrukta IMPOS koja ne podrazumijeva sadašnje stanje. Ipak, ono je implicitno prisutno u *Inojezičnomu motivacijskom pojmu o sebi* (IMPOS) jer slika *Idealnoga stranojezičnog ja* (ISTRAJ) treba biti dovoljno različita od sadašnjega pojedinčevog stanja da se pojedinac ne osjeća ugodno u pogledu njezina ostvarenja (Dörnyei i E. Ushioda, 2021). Izostanak sadašnjega stanja u *Inojezičnomu motivacijskom pojmu o sebi* (IMPOS) C. Thorsen, Henry i C. Cliffordson (2017) nazivaju „slučajem nestale osobe“ (str. 1). Mjerenjem samo jednoga dijela ove dinamične, dihotomijske veze ne stječe se uvid u cjelovitu sliku, a operacionalizacijom sadašnjega jezičnog stanja stječe se uvid u temeljnu dinamiku koja stoji u osnovi Dörnyeijeve konceptualizacije motivacije za učenje stranih jezika.

Henry i C. Cliffordson (2017) stoga uvode novu varijablu, konstrukt *Sadašnjega stranojezičnog ja*, kraticom SASTRAJ, koja omogućuje uvid u raskorak kao izvor motivacijske dinamike. Ovi autori su u svojemu istraživanju došli i do zanimljivoga nalaza koji ide u prilog promjeni statusa engleskoga iz stranoga u globalni jezik. Naime, autori su istražili razvijenost *Idealnoga engleskog ja* kod 116 švedskih srednjoškolaca i usporedili svoj nalaz s rezultatima istraživanja u drugima obrazovnim kontekstima (Mađarska, Hong Kong, Koreja, Japan i Iran) u kojima je, za razliku od švedskog, engleski jezik manje zastupljen u svakodnevici. Utvrdili su kako je *Idealno englesko ja* dobro razvijeno u svima istraživanima kontekstima, ali je u švedskomu kontekstu mnogo slabije povezano s motiviranim ponašanjem. Autori su zaključiti kako je *Sadašnje stranojezično ja* (SASTRAJ) švedskih srednjoškolaca viši i stoga bliži *Idealnomu stranojezičnom ja* (ISTRAJ) pa stoga razlika između *Idealnoga engleskog ja* i *Sadašnjega engleskog ja* nije dovoljno velika da potakne motivirano ponašanje. Visoku razvijenost *Idealnoga engleskog ja* i slabu povezanost s motiviranim ponašanjem u hrvatskomu kontekstu utvrdila je i N. Vidak (2019). MacIntyre, MacKinnon i Clément (2009b) svoje su istraživanje proveli sa 135 kanadskih srednjoškolskih učenika francuskoga jezika koji žive u engleskomu govornom području. Autori su konstrukt koji predstavlja sadašnje stanje operacionalizirali kroz skale s odgovorima da/ne što upućuje na suženu, binarnu mogućnost

procjene, ali i njihovi su rezultati pokazali viši stupanj motivacije kod učenika koji imaju razvijeno i *Sadašnje* i *Idealno francusko ja*. C. Thorsen, Henry i C. Cliffordson (2017) u svojemu su istraživanju motivacije za učenje engleskoga jezika s 291 švedskim srednjoškolcem utvrdili kako je razlika između *Idealnoga stranojezičnog ja* (ISTRAJ) i *Sadašnjega stranojezičnog ja* (SASTRAJ) manja kod učenika višeg (15 – 16 godina) u odnosu na učenike nižeg razreda (13 – 14 godina) te kako smanjenje razlike ima negativan utjecaj na motivacijsko ponašanje u razredu. Točnije, učenici kod kojih je raskorak između *Sadašnjega stranojezičnog ja* (SASTRAJ) i *Idealnoga stranojezičnog ja* (ISTRAJ) bio manji, manje su se trudili jer su se približili svojemu ISTRAJ-u.

Slijedom dosad predstavljenih teorijskih osnova i empirijskih nalaza, u ovomu radu konstrukt *Inojezičnoga motivacijskog pojma o sebi* (IMPOS) bit će proširen sastavnicom *Sadašnje stranojezično ja* (SASTRAJ).

2.5.2 Višejezična motivacija i samovodiči višejezičnih govornika

Globalni engleski jezik stekao je status osnovne vještine, ali upravo zbog toga ponovno je u porastu važnost poznavanja stranih jezika osim engleskoga (STRAJEN) jer razvijena komunikacijska kompetencija u STRAJEN-ima može donijeti poslovnu prednost koju je ranije donosilo poznavanje engleskoga jezika (Graddol, 2006). Učenje drugoga stranoga jezika u školama vrlo je često iskustvo učenika diljem svijeta, a posebice je to slučaj u Europi u kojoj se na poseban način potiče razvoj višejezičnosti (Beacco i Byram, 2007; Candellier et al., 2012; Vijeće Europske Unije, 2014; Europska komisija/EACEA/Eurydice, 2017; Vijeće Europske Unije, 2017, 2019). Europska Unija stavlja naglasak na izgradnju europskoga prostora obrazovanja u kojemu se potiče pozitivan stav prema jezičnoj raznolikosti i upotrebi nekoliko jezika te promiče poučavanje dvaju stranih jezika od rane dobi (Vijeće Europske Unije, 2019).

Premda se potiče svijest o važnosti višejezičnosti, u glavnini istraživanja koja se bave ovladavanjem inim jezikom vlada jednojezična pristranost (eng. *monolingual bias*) pa tako istraživanja polaze od prototipnoga jednojezičnog učenika koji uči jedan strani jezik koji je ujedno i jedini predmet istraživanja, a da se pritom rijetko uzme u obzir činjenica da je ciljni jezik samo jedan od kodova u jezičnomu repertoaru višejezičnih učenika (Cook, 1997; Ortega, 2013, 2015, 2019; May, 2014, 2019; Dörnyei i Al-Hoorie, 2017; Henry, 2017; Ushioda, 2017).

Jednak je problem prisutan i u istraživanjima motivacije višejezičnih učenika u okviru kojih se učenički motivacijski sustavi za različite strane jezike promatraju pojedinačno umjesto da se uvaži njihova isprepletenost (Dörnyei i Al-Hoorie, 2017; Henry, 2017).

Rastući je broj istraživača koji upućuju na potrebu da se uvaži prečesto zanemarena činjenica višejezičnoga svijeta u kojemu učenici često uče više od jednoga jezika i koji zagovaraju „višejezični zaokret" (eng. *multilingual turn*) u znanstvenima istraživanjima u području OVIJ-a[21] (Cook, 1997; Ortega, 2013, 2015, 2019; May, 2014, 2019; Douglas Fir Group, 2016; Dörnyei i Al-Hoorie, 2017; Henry, 2017; Ushioda, 2017; Thompson, 2019; Mendoza, 2020).

Višejezičnost se pritom određuje kao „međujezična povezanost, ispreplitanje i međudjelovanje različitih jezičnih kodova u istoga govornika" (Pavličević-Franić, 2006: str. 2). Prema dinamičnomu modelu višejezičnosti, razvoj višejezičnoga repertoara je nelinearan, podložan promjenama tijekom vremena, složen i povratljiv (pa može doći do jezičnoga nazadovanja ili čak gubitka), a ovisi o govornikovim individualnim i okolinskim, odnosno društvenim čimbenicima (Herdina i Jessner, 2002; Jessner, 2008). A. Thompson (2019) razmatra višejezičnost kroz iskustvo pojedinca koji u svojemu repertoaru ima najmanje tri jezika u koje je uključen i prvi jezik, a autorica pritom ne uzima u obzir razinu poznavanja stranih jezika[22].

Među višejezičnima motivacijskim istraživanjima ističe se istraživanje K. Csizér i G. Lukács (2010) u kojemu su autorice utvrdile kako u mađarskomu kontekstu redoslijed učenja stranih jezika može utjecati na motivirano jezično ponašanje pa se preporuča učenje engleskoga kao prvoga stranoga jezika jer u suprotnomu slučaju *Idealno englesko ja* ima negativan učinak na ulaganje truda u učenje njemačkoga jezika. Do toga su nalaza došli također i K. Csizér, Dörnyei i N. Németh (2006) koji su utvrdili da motivacija za učenje njemačkoga

---

[21] Motivacijom za učenje stranih jezika osim engleskoga (STRAJEN) u višejezičnomu svijetu bavili su se autori posebnoga izdanja *Modern Language Journal* (npr. Ushioda i Dörnyei, 2017; Dörnyei i Al-Hoorie, 2017, Ushioda, 2017; Duff, 2017; Thompson, 2017b) koji su uputili istraživače na uvažavanje višejezičnosti koja je postala redovna pojava u brojnima društvima. Autori su također pozvali na prilagodbu teorijskih polazišta kako bi bila u skladu s višejezičnošću glavnine sudionika svih aktualnih istraživanja.

[22] A. Thompson (2019) usmjerila se na višejezičnost koja nastaje kao posljedica razrednog poučavanja dvaju ili više stranih jezika i razlikuje je od višejezičnosti koja nastaje prirodnim usvajanjem drugoga/drugih jezika u višejezičnoj okolini. Za više o drugomu slučaju konzultirati S. Coetzee-Van Roy (2019) koja se bavi višejezičnošću u afričkom kontekstu.

jezika ovisi o motivaciji za učenje engleskoga, dok potonja nije ovisna o motivaciji za učenje njemačkoga jezika.

U hrvatskomu su se kontekstu motivacijom za učenje ovih dvaju jezika na kraju osnovne i na kraju srednje škole bavile J. Mihaljević Djigunović i V. Bagarić (2007) te utvrdile kako motivacija za učenje njemačkoga jezika opada s godinama učenja dok isto nije bilo slučaj s engleskim jezikom. Autorice su objasnile višu stabilnost motivacije za učenje za engleskoga jezika istaknutijim statusom ovog jezika na globalnoj razini, ali drugi je razlog visoka zastupljenost ovog jezika u izvannastavnom okruženju. J. Mihaljević Djigunović i V. Bagarić (2007) smatraju kako je u hrvatskom kontekstu engleski jezik toliko istaknut da se polako približava statusu drugoga jezika. Do sličnih je rezultata došla i M. Karlak (2013) koja se u svojoj doktorskoj disertaciji bavila strategijama učenja, komunikacijskom jezičnom kompetencijom i motivacijom 373 srednjoškolskih učenika četvrtih razreda za učenje engleskoga i njemačkoga jezika. Ova je autorica utvrdila kako je motivacija za učenje njemačkoga jezika obilježena usmjerenošću na školski uspjeh, dok je motivacija za učenje engleskoga manje usmjerena na uspjeh, a više na razvoj identiteta govornika koji imaju visoku komunikacijsku jezičnu kompetenciju u ovomu jeziku. M. Karlak objašnjava razliku u motivaciji za učenje ovih dvaju jezika kao prilagodbu učenika različitim stupnjevima zastupljenosti ovih dvaju jezika i različitoj percepciji njihove važnosti u istraživanomu hrvatskom kontekstu. Jednako kao J. Mihaljević Djigunović i V. Bagarić (2007), i ova autorica zamjećuje kako engleski polako stječe status drugoga jezika pa se stoga on u velikoj mjeri, a često i nesvjesno, usvaja, dok se njemački jezik i dalje svjesno uči.

O ulozi engleskoga jezika u učenju stranih jezika osim engleskoga (STRAJEN) govori i Henry (2010, 2011, 2012) koji je u istraživanju sa švedskima srednjoškolcima kvalitativnom i kvantitativnom metodom utvrdio negativan utjecaj engleskoga jezika na motivaciju za učenje STRAJEN-a. Zamjetno je da se učenje STRAJEN-a uvijek odvija s učenjem globalnoga engleskoga jezika pa stoga Dörnyei i Al-Hoorie (2017) pojašnjavaju kako je jedno od obilježja motivacije za učenje stranih jezika osim engleskoga (STRAJEN) upravo zasjenjenost engleskim jezikom. Iz nalaza mađarskih i švedskih istraživanja može se zaključiti kako dinamika *Inojezičnoga motivacijskog pojma o sebi* (IMPOS) postaje još naglašenija kod osoba koje uče više od jednoga stranoga jezika jer je njihova motivacija pod utjecajem višejezičnoga iskustva. Ushioda (2017) pojašnjava kako se bez uvažavanja višejezičnosti govornika gubi iz vida potencijalno značajan izvor motivacije, a to je želja da se u visoko globaliziranom,

povezanom i nadasve višejezičnomu svijetu dostignu višejezična i međukulturna komunikacijska kompetencija.

Višejezičnost se u motivacijskima istraživanjima iz perspektive pojma o sebi razmatrala u okviru dvaju koncepata. Prvi je koncept o *Uočenima pozitivnim jezičnima djelovanjima*, (eng. *perceived positive langugage interaction*), (Thompson, 2016), a drugi je Henryjevo (2017) *Idealno višejezično ja* (IVIŠAJ). Oba se koncepta temelje na dinamičnomu modelu višejezičnosti (Herdina i Jessner, 2002; Jessner, 2008) jer polaze od „međusobno povezanih jezičnih sustava koji čine dio cjelokupnoga višekomponentnoga psiholingvističkog sustava" (Herdina i Jessner, 2002: str. 86). Svakim dodatnim iskustvom učenja inih jezika mijenja se i cijeli sustav. Za razliku od *Idealnoga višejezičnog ja* (IVIŠAJ), koncept uočenih pozitivnih jezičnih djelovanja primjenjiv je u raznima istraživanjima poput jezičnih vjerovanja učenika (npr. Thompson i Aslan, 2015), učeničkoga straha od stranoga jezika (npr. Thompson i Lee, 2013), stavova prema izgovoru (npr. Thompson i Huensch, 2017) pa tako i motivacije za učenje stranih jezika (Thompson i Erdil-Moody, 2016; Thompson i Liu, 2018). Prema A. Thompson (2016), smatraju se višejezičnima one osobe koje mogu uočiti pozitivnu povezanost između dvaju drugih ili stranih jezika koje imaju u svojemu repertoaru bez obzira na to radi li se o jezicima koje su učile u prošlosti ili ih još uvijek uče. U osnovi konstrukta stoji spoznaja da su prethodna jezična iskustva međusobno povezana na pozitivan način koji može podržati i proširiti pojedinčevu višejezičnu sposobnost pri učenju novih jezika.

Idealno višejezično ja (IVIŠAJ) je drugi koncept koji u motivacijskim istraživanjima uvažava višejezičnost govornika. No, kako bi se govorilo o motivaciji za razvijanje višejezične komunikacijske kompetencije iz perspektive pojma o sebi, potrebno je zaustaviti se na samovodičima govornika dvaju ili više stranih jezika. Naime, *Inojezični motivacijski pojam o sebi* (IMPOS) ne odgovara na pitanje postojanja općih samovodiča koji vrijede za sve jezike jednoga korisnika (Higgins, 1987) ili različitih samovodiča za svaki pojedini govornikov jezik (Markus, Nurius 1986). Henryjev (2010) rezultat longitudinalnoga istraživanja motivacije 169 švedskih osnovnoškolaca upućuje na njihove različite samovodiče u engleskomu i u drugomu stranom jeziku koji uče (francuski, španjolski ili njemački) jer se pri učenju drugoga odabranog stranoga jezika osim engleskoga (STRAJEN) aktivira *Idealno englesko ja* koje negativno utječe na samovodiče za ciljni STRAJEN te rezultira padom motivacije za učenje odabranoga stranog jezika osim engleskoga (STRAJEN). Sličan nalaz o kognitivnoj aktivaciji *Idealnoga engleskog ja* pri učenju stranoga jezika osim engleskoga (STRAJEN) zabilježen je i u kvalitativnomu

istraživanju motivacije učenika koji uz engleski kao prvi strani jezik uče i francuski, španjolski ili njemački kao drugi strani jezik (Henry, 2011). Uz doprinose Henryja (2010, 2011) i K. Csizér i G. Lukács (2010) koji samo upućuju na postojanje različitih samovodiča za strane jezike koje pojedinci uče, u dostupnoj su literaturi samo dva istraživanja koja su se bavila jezičnom specifičnošću samovodiča i oba su smještena u azijski kontekst. Dörnyei i L. Chan (2013) utvrdili su postojanje različitoga *Idealnoga engleskog ja* i *Idealnoga mandarinskog ja* kod 172 kineska višejezična govornika u dobi od 13 do 15 godina s kantonskim kao prvim jezikom. Također je utvrđeno da ovi samovodiči mogu utjecati jedan na drugi na pozitivan način (npr. jezično samopouzdanje može se prenijeti iz jednoga u drugo jezično iskustvo) ili na negativan način (npr. nepovoljno natjecanje samovodiča za različite jezike za aktivaciju njihove slike u ograničenomu radnomu pamćenju). Rezultati za *Traženo stranojezično ja* nisu ponudili jasne odgovore[23]. U istomu je kontekstu istraživanjem motivacije 468 kineskih višejezičnih studenata utvrđeno postojanje različitoga *Idealnoga engleskog ja* i *Idealnoga japanskog ja* (Thompson i Liu, 2018). Ni u ovomu istraživanju nisu dobiveni jasni odgovori po pitanju *Traženoga stranojezičnog ja*.

S obzirom na nalaze o različitim samovodičima za svaki govornikov jezik i o njihovu međudjelovanju (Henry 2010, 2011; Csizér i Lukács, 2010; Dornyei i Chan 2013; Thompson i Liu 2018), Henry (2017) predlaže proširenje *Inojezičnoga motivacijskog pojma o sebi* (IMPOS) *Idealnim višejezičnim ja* (IVIŠAJ).

Premda i *Idealno višejezično ja* (IVIŠAJ) i koncept *Uočenih pozitivnih jezičnih djelovanja* stavljaju naglasak na dinamičnu međupovezanost inih jezika koji se mijenjaju s dodatnim iskustvima učenja jezika, u ovomu je radu odabrano proučavanje motivacije za višejezičnost primjenom koncepta *Idealno višejezično ja* (IVIŠAJ) zbog njegove usmjerenosti isključivo na sliku budućega višejezičnog stanja.

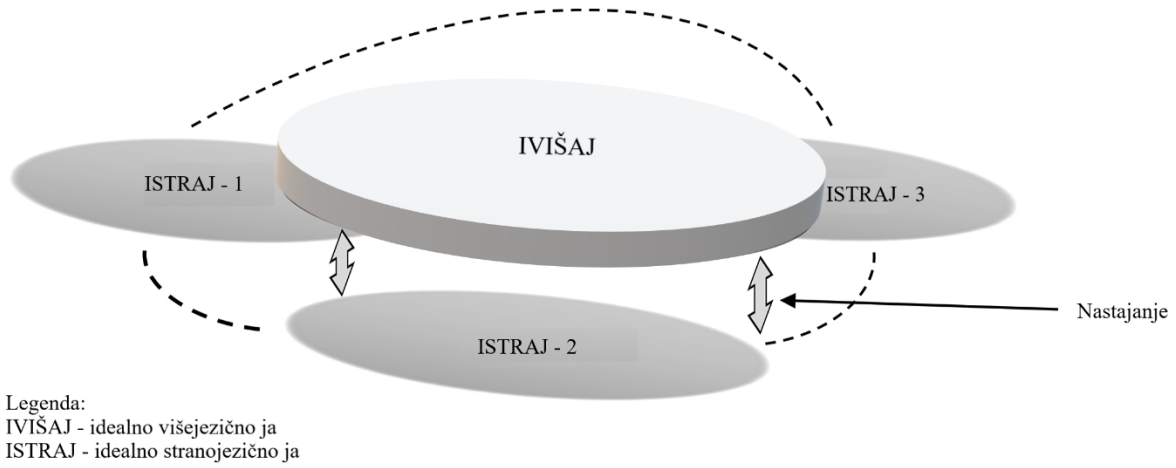
[23] Detaljniji uvid u ovo istraživanje dostupan je u doktorskoj disertaciji *Possible selves, vision, and dynamic systems theory in second language learning and teaching* autorice L. Chan (2014).

2.5.3 *Idealno višejezično ja* (IVIŠAJ)

Jezični sustavi višejezičnih osoba ne smiju se promatrati i proučavati kao odvojeni i autonomni sustavi već kao međusobno povezani podsustavi nadređenoga višejezičnog sustava (Herdina i Jessner, 2002). Kada se višejezične osobe služe jednim od svojih stranih jezika u komunikaciji, kognitivno se aktivira i strani jezik koji osobe u tomu trenutku ne koriste za prenošenje poruke (Henry, 2015b, 2015c). Kod tih je osoba moguć i razvoj samovodiča za svaki od jezika koje uče pa Henry (2017) sugerira da su i njihovi samovodiči u međusobnoj interakciji. U prilog toj tvrdnji idu rezultati ranije spomenutih Henryjevih (2010, 2011) istraživanja u kojima je utvrđena česta kognitivna aktivacija *Idealnoga engleskog ja* pri učenju stranih jezika osim engleskoga (STRAJEN), a u tima situacijama dolazi do interakcije samovodiča za engleski jezik i samovodiča za odabrani STRAJEN. Nadalje, interakcija samovodiča za engleski i za drugi strani jezik (španjolski ili njemački) utvrđena je i u kvalitativnomu istraživanju s 21 švedskim učenikom, pa Henry (2014) upozorava na potencijalno štetni utjecaj engleske slike o sebi na motivaciju za učenje stranih jezika osim engleskoga (STRAJEN), ali i na mogućnost motivacije koja proistječe iz želje učenika da budu višejezične osobe. Kroz ovakve se dinamične interakcije dva ili više samovodiča za strane jezike stvaraju prilike za nastanak višejezičnih samovodiča. Vrsta samovodiča ovisi o nepredvidivoj prirodi dinamične interakcije. Rezultate međudjelovanja samovodiča u okviru dinamičnoga sustava nije moguće predvidjeti, ali, u svrhu ilustriranja posljedica, Henry (2017) nudi dva scenarija koji se često pojavljuju kod učenja drugoga stranog jezika.

Prvi je slučaj interakcije ranije opisani negativan utjecaj *Idealnoga engleskog ja* na *Idealno stranojezično ja* (ISTRAJ) za odabrani ciljni jezik (francuski, španjolski ili njemački) koji dovodi do pada motivacije za učenje stranih jezika osim engleskoga (STRAJEN) (Henry, 2010, 2011, 2012). Naime, *Idealna stranojezična ja* za ove strane jezike u antagonističkomu su odnosu, a kognitivna aktivacija obaju samovodiča tijekom međujezičnih djelovanja (eng. *crosslinguistic interactions*) podrazumijeva natjecanje za učenikove ograničene kognitivne resurse. Takva neusklađenost može dovesti do percepcije da je uz prvi jezik dostatno poznavanje globalnoga engleskog jezika i posljedično odustajanje od učenja stranih jezika osim engleskoga (STRAJEN) ili demotivirano ponašanje na nastavi STRAJEN-a (Henry, 2011). Prema Henryju (2017), posljedica ove vrste odnosa između dvaju ili više *Idealnih stranojezičnih ja* (ISTRAJ) jest razvoj zadovoljenoga dvojezičnog ja (eng. *contentedly bilingual self*) koje ima demotivirajući učinak.

Drugi je slučaj potpuno različit jer *Idealna stranojezična ja* (ISTRAJ) za različite strane jezike djeluju na komplementaran način. Primjer su Henryjevi (2015b) učenici kod kojih su motivacijski sustavi za engleski i za francuski jezik usko povezani i u stalnoj su pozitivnoj interakciji. Naime, učenici se koriste resursima engleskoga kao prvoga stranog jezika koji im je značajna podrška i pomoć u korištenju francuskoga kao drugoga stranog jezika. Čak i u objašnjavaju motivacije za učenje drugoga stranog jezika, sudionici ovoga istraživanja često koriste spontane usporedbe među svojima stranim jezicima. Drugi su primjer iz Henryjeva (2011) istraživanja učenici koji smatraju važnim učenje i engleskoga i odabranoga stranoga jezika osim engleskoga (STRAJEN) jer zamišljaju buduću važnost poznavanja francuskoga ili španjolskoga te smatraju osobno važnim poznavanje još jednoga stranog jezika kojim se ne služe baš svi u njihovoj švedskoj okolini. Kada međujezična djelovanja dovedu do istovremene kognitivne aktivacije dvaju ili više govornikovih samovodiča, nastaje samovodič višega reda, *Idealno višejezično ja* (IVIŠAJ), koji predstavlja pojedinčevu želju da bude višejezična osoba i pruža dodatnu motivacijsku snagu (Henry, 2017) (Slika 5).



Slika 5. Interakcije različitih ISTRAJ-a iz kojih nastaje IVIŠAJ (Henry, 2017: str. 555)

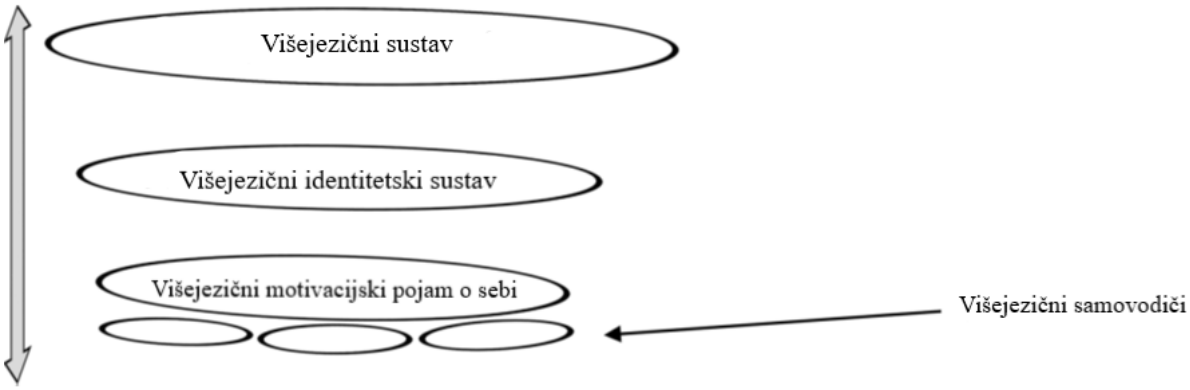
Henry (2017) naglašava kako pojedinčeva želja da bude ili postane višejezična osoba nije samo zbroj njegove želje da se služi engleskim, španjolskim ili nekim drugim stranim jezikom te naglašava međudjelovanje *Idealnih stranojezičnih ja* (ISTRAJ) za različite jezike koji su na istoj razini, ali i sa samovodičem višega reda. Premda čak i u ovomu slučaju postoji antagonizam pri istovremenoj motivaciji samovodiča za različite jezike, *Idealno višejezično ja* (IVIŠAJ) daje višu razinu stabilnosti, ali i motivacijske učinkovitosti ostalim samovodičima.

Valja naglasiti razliku u slikama *Idealnoga stranojezičnog ja* (ISTRAJ) i *Idealnoga višejezičnog ja* (IVIŠAJ). Dörnyei i Al-Hoorie (2017) zamjećuju poteškoću u vizualizaciji *Idealnoga višejezičnog ja* (IVIŠAJ) iz perspektive *Inojezičnoga motivacijskog pojma o sebi* (IMPOS) u kojemu se vizualizacija budućih samovodiča temelji na vrlo razrađenima primjerima budućih stanja. Sliku *Idealnoga stranojezičnog ja* (ISTRAJ) moguće je povezati s konkretnima prizorima buduće upotrebe ciljnoga jezika, dok slika *Idealnoga višejezičnog ja* (IVIŠAJ) ne može biti jednako detaljna jer se ne vezuje za specifične primjere upotrebe jednoga ciljnog jezika. Kada se govori o zamišljanju sebe kao višejezične osobe, Henry (2017) napominje daleko veći broj mogućnosti i pretpostavki, a A. Pavlenko (2006) pokazala je kako su iskustva višejezičnosti izrazito subjektivnoga karaktera. C. Wakslak i suradnici (2008) utvrdili su kako su vremenski udaljeniji pojmovi o sebi manje razrađeni i apstraktniji te su nadređeni bliskijim slikama o sebi pa podrazumijevaju i opće karakteristike pojedinca. Budući da su takve slike apstraktne, težište se premješta na srž iskustva. Također i Fujita, Trope i N. Liberman (2015) objašnjavaju takvu kognitivnu apstrakciju kao vrlo sažetu ili reduktivnu jer ne podrazumijeva površinske odlike i detaljne razrade već se usmjerava na suštinu budućih događaja i iskustava. Autori nude primjer planiranja ljetnoga godišnjeg odmora za sljedeću godinu. Dok je mnogo čimbenika poput odjeće ili vremenskih uvjeta podložno promjenama, neke su odlike nepromjenjive pa tako mnoge osobe zamišljaju toplinu sunca na licu ili piće u ruci. Dakle, približavanjem vremenski udaljenih događaja, mnogi se elementi okvirne strukture definiraju s višom razinom preciznosti, ali pri zamišljanju udaljenije budućnosti, osobe se ne bave detaljima već su usmjerene na osnovne elemente.

Henry (2020) i autorice Z. Wang i Y. Zheng (2019) nude primjere kvalitativnih opisa višejezičnoga iskustva. Potonje autorice ponudile su i opise *Idealnoga engleskog ja* i *Idealnoga japanskog ja* kod 12 studentica japanskoga jezika u kineskomu kontekstu. U ovomu su istraživanju *Idealna stranojezična ja* (ISTRAJ) bila povezana s konkretnim ciljevima poboljšanja izgovora, poslovnih prilika i putovanja u ciljne kulture. U skladu s ranije ponuđenim opisom sustava višega reda, ni u jednomu od dvaju istraživanja opisi *Idealnoga višejezičnog ja* (IVIŠAJ) nisu bili povezani s konkretnim situacijama već s osnovnom željom otvorenosti, učinkovitijega komuniciranja i povezivanja s izvornima govornicima raznih ciljnih jezika kao i s većima mogućnostima za otkrivanje različitosti i stvaranje bliskosti s većim brojem govornika različitih jezika. Henry (2020) naziva opise višejezičnih slika (profila) svojih švedskih sudionika metaforom za otvorenost, otkrivanje i empatiju. Ovakve se buduće odlike

nesumnjivo mogu povezati s željama sudionika dvaju istraživanja da u budućnosti razviju i posjeduju određene opće karakterne osobine poput stava otvorenosti i boljega razumijevanja sugovornika.

L. Aronin (2016) svrstava pod višejezični identitet sve sadašnje, ali i potencijalne buduće radnje, stavove, percepcije i životne priče vezane za učenje nekoliko jezika. Promatrajući buduće višejezične životne priče iz perspektive *Inojezičnoga motivacijskog pojma o sebi* (IMPOS), Henry (2017) predlaže *Višejezični motivacijski pojam o sebi* (eng. *multilingual motivational self-system*). Ovaj autor smatra kako „motivacijski sustavi različitih učenikovih jezika trebaju biti shvaćeni kao međusobno povezani sustavi koji su istovremeno sastavnice višejezičnoga motivacijskoga sustava višega reda“ (Henry, 2017: str. 549). Ovaj je sustav dio višejezičnoga identitetskog sustava (eng. *multilingual identity system*), koji je podsustav višejezičnoga sustava (eng. *multilingual system*) (Jessner, 2008; Aronin, 2016) (Slika 4).



Slika 4. Prikaz *Višejezičnoga motivacijskog pojma o sebi* u okviru višejezičnoga sustava (Henry, 2017: str. 553)

U visoko globaliziranomu svijetu koji stavlja poseban naglasak na engleski jezik, *Idealno višejezično ja* (IVIŠAJ) može poslužiti kao dodatna motivacija za učenje stranih jezika osim engleskoga (STRAJEN) čak i onima učenicima koji su motivirani i već imaju razvijeni *Idealno stranojezično ja* (ISTRAJ) za ciljni STRAJEN. Naime, ako učenik smatra osobno važnom buduću sliku sebe kao višejezičnoga govornika, tada ona pruža dodatan poticaj za učenje ciljnoga STRAJEN-a. Iz toga razloga E. Ushioda (2017) zagovara promjenu u poučavanju stranih jezika osim engleskoga (STRAJEN), a u osnovi novoga načina bio bi razvoj učeničkih *Idealnoga višejezičnog ja* (IVIŠAJ).

Polazeći od pretpostavke da *Idealno višejezično ja* (IVIŠAJ) nastaje kao posljedica pozitivnih interakcija između *Idealnih stranojezičnih ja* (ISTRAJ) za različite jezike istoga učenika, Henry i C. Thorsen (2018) empirijski su potvrdili konstrukt IVIŠAJ utvrđivanjem razlike između *Idealnih stranojezičnih ja* (ISTRAJ) i *Idealnoga višejezičnog ja* (IVIŠAJ) u istraživanju s 323 švedska učenika u dobi od 13 do 16 godina. Autori su pokazali kako, u kontekstu višejezičnoga učenja, IVIŠAJ nema izravni, već neizravni utjecaj na namjeru ulaganja truda u učenje stranoga jezika posredovanjem *Idealnoga stranojezičnog ja* (ISTRAJ). *Idealno višejezično ja* (IVIŠAJ) stoga može imati značajnu ulogu u motiviranomu ponašanju za učenje stranih jezika osim engleskoga (STRAJEN). U kineskomu je kontekstu M. Liu (2020) istražila poveznicu motivacije i emocija iz višejezične perspektive kod 523 studenta engleskoga jezika koji uče i STRAJEN-e. Autorica istraživanja empirijski je potvrdila konstrukt *Idealno višejezično ja* (IVIŠAJ) u kineskomu sveučilišnom kontekstu i utvrdila da su sva emotivna iskustva u učenju jezika osim negativne emocije pri učenju drugoga stranoga jezika povezana s *Idealnim višejezičnim ja* (IVIŠAJ).

T. Wang i L. Fisher (2021) istražile su motivaciju za učenje stranih jezika osim engleskoga (STRAJEN) te razvoj i ulogu *Idealnoga višejezičnog ja* (IVIŠAJ) u podržavanju motivacije za učenje STRAJEN-a. U longitudinalnomu kvalitativnomu istraživanju u trajanju od jedne akademske godine sudjelovalo je 13 studenata anglistike koji uče francuski jezik i studenata frankofonskih studija u kineskomu kontekstu. Samo je kod pojedinaca s razvijenim *Idealnim višejezičnim ja* (IVIŠAJ) iskustvo učenja francuskoga jezika bilo obogaćeno uočavanjem pozitivnih djelovanja između jezika koje uče i osnaženo željom da budu govornici s razvijenom višejezičnom i međukulturnom komunikacijskom kompetencijom. U skladu su s rezultatom T. Wang i L. Fisher (2021) i ranije spomenuti kvalitativni rezultati autorica Z. Wang i Y. Zheng (2019) koje su utvrdile razvoj *Idealnoga višejezičnog ja* (IVIŠAJ) i njegovo pozitivno djelovanje na *Idealno japansko ja*. C. Takahashi (2021) usmjerila se na razvoj ISTRAJ-a i IVIŠAJ-a i njihovu povezanost sa sadašnjim ulaganjem truda u učenje jezika kod dvoje japanskih studenata u dvogodišnjemu periodu. Prvi sudionik imao je razvijenu vizualizacijsku komponentu pri opisu svojih samovodiča. Njegovo izraženo zanimanje za učenje jezika dovelo je do razvoja *Idealnoga višejezičnog ja* (IVIŠAJ), a pri tomu je imao jasno razrađeno zamišljanje sebe u idealnomu profesionalnom smislu vezanom za akademsku karijeru. Druga sudionica u opisima se bavila ciljevima, ali oni nisu bili popraćeni vizualizacijama karakterističnima za samovodiče. Neodlučna u pogledu vlastite karijere, ova

sudionica nije imala razrađeno ni zamišljanje sebe u idealnomu profesionalnom smislu niti *Idealna stranojezična ja* (ISTRAJ) i *Idealnoga višejezičnog ja* (IVIŠAJ) te je smatrala važnim samo učenje globalnoga engleskog. A. Thompson (2020) kvalitativno je analizirala autobiografiju Natashe Lvovich (1997) u kojoj je predstavljeno višejezično iskustvo govornice ruskoga kao prvoga jezika. Studija slučaja provedena je kako bi se prikazala kompatibilnost *Idealnoga višejezičnog ja* i koncepta o *Uočenima pozitivnim jezičnima djelovanjima* (Thompson, 2016), a zatim i mogućnost kombiniranja ovih dvaju koncepata u istraživanju[24]. A. Thompson (2020) utvrdila je pozitivna djelovanja između Natashinoga engleskoga i francuskoga jezika, ali i uočene poveznice između latinskoga i talijanskoga jezika. Ove su interakcije u skladu s konceptom o *Uočenima pozitivnim jezičnima djelovanjima*, a interakcije između govorničinih jezika dovele su do razvoja *Idealnoga višejezičnog ja*. A. Thompson na kraju zaključuje kako nisu svi višejezični govornici u stanju prepoznati pozitivna djelovanja između jezika u svojemu jezičnomu repertoaru, a jednako tako nemaju svi razvijen IVIŠAJ. Naime, govornici mogu imati razvijena *Idealna stranojezična ja* (ISTRAJ), ali oni ne moraju dovesti do nastanka *Idealnoga višejezičnog ja* (IVIŠAJ).

2.5.4 Iskustvo učenja stranoga jezika

Prema Dörnyeiju (2005, 2009b), u tradicionalnom su se shvaćanju individualne razlike smatrale neovisnima od vanjskih kontekstualnih čimbenika. E. Ushioda (2015) pojašnjava da se prema ovom shvaćanju s „kontekstima i učenicima postupalo kao s različitima i razdvojenima entitetima“ (str. 47). Učenici su bili smješteni u neki određeni kontekst, ali taj kontekst se smatrao vanjskim i nezavisnim čimbenikom koji može donekle biti povezan s učenikom i s njegovom motivacijom za učenje stranoga jezika. Kontekst je zamišljen kao statična pozadinska varijabla koja može donekle utjecati na motivaciju, ali pojedinac nema utjecaja na nju (Ushioda, 2015). Međutim, veza između konteksta i učenika nije jednosmjerna. Dörnyei (2009b) smatra neophodnom dinamičnu perspektivu koja uvažava složenost brojnih i istovremenih utjecaja i prožimanja učeničkih i okolinskih čimbenika te promjene koje nastaju kako u učeniku, tako i u njegovoj okolini. Prema E. Ushiodi (2009), između pojedinca i

[24] Opširnije o konceptu *Uočena pozitivna jezična djelovanja* u poglavlju 2.5.2.

njegovog konteksta razvija se dinamična povezanost na koju oboje odgovaraju prilagodbom. Na taj način kontekst oblikuje pojedince, ali i pojedinci oblikuju sredinu u kojoj se nalaze. Osobe aktivno sudjeluju u razvijanju i oblikovanju jezičnoga međudjelovanja dok istovremeno „sačinjavaju [temeljni] dio dinamičnoga fizičkoga, povijesnoga, društvenoga i kulturnoga konteksta u kojemu se odvija međudjelovanje“ (Ushioda, 2015: str. 47–48).

Iskustvo učenja stranog jezika ima značajnu ulogu u oblikovanju učenja pa stoga i zauzima istaknuto mjesto u *Inojezičnomu motivacijskom pojmu o sebi* (IMPOS). Međutim, konceptualizacija ove sastavnice uvelike se razlikuje od dosad izloženih samovodiča jer je usmjerena na sadašnjost, a ne na zamišljeno buduće stanje (Ushioda, 2015; Csizér, 2019). Ova sastavnica odnosi se na razne elemente kao što su primjerice utjecaj nastavnika, kurikuluma, razredne skupine i učeničkih iskustava osobnih (ne)uspjeha. Upravo zbog različitosti u odnosu na samovodiče, u prvim se istraživanjima provedenima s ciljem provjere konstrukta IMPOS (od 2008. do 2011. godine) mogu zamijetiti neusklađenosti u nazivlju mjerne skale kojom se operacionalizira iskustvo učenja stranoga jezika. Naime, unatoč nazivu *iskustvo učenja stranoga jezika* u okviru *Inojezičnoga motivacijskog pojma o sebi* (IMPOS), neki su autori tu mjernu skalu nazivali *stavovima prema učenju stranoga jezika* (npr. Taguchi, Magid i Papi, 2009; Kormos, Kiddle, Csizér, 2011). C. You, Dörnyei i K. Csizér (2016) napominju kako se radi o terminološkim razlikama jer su u glavnini istraživanja motivacije u području OVIJ-a iz perspektive *pojma o sebi* primijenjene slične ili iste čestice.

Uvidom u dosada prikazana istraživanja motivacije u području OVIJ-a, iskustvo učenja stranoga jezika istaknulo se kao učinkoviti izvor motivacije u raznovrsnima istraživanim kontekstima. Lamb (2012) je utvrdio iskustvo kao najznačajniji prediktor motiviranoga ponašanja u indonezijskomu kontekstu, a Islam, Lamb i Chambers (2013) došli su do istoga zaključka u pakistanskomu kontekstu. Slične je rezultate potvrdio također i Schug (2019) u talijanskomu i u francuskomu kontekstu, a zatim i J. Kormos i K. Csizér (2008) u mađarskom kontekstu. Ove su autorice utvrdile također i da su u studentskoj populaciji jednako istaknuti prediktori motiviranoga ponašanja i *Idealno stranojezično ja* (ISTRAJ) i iskustvo učenja stranoga jezika (Csizér i Kormos, 2009). Različitosti u najistaknutijim prediktorima motiviranoga ponašanja s obzirom na društveno-kulturnu sredinu u kojoj se istraživanje provodi podcrtava važnost promatranja pojedinca u kontekstu koji oblikuje njegovo osobno iskustvo učenja stranoga jezika. Na ovaj način, kontekst može podrazumijevati nacionalne zajednice kao što su primjerice dosada istraživani iranski, kineski, mađarski, švedski i drugi dosada

spominjani konteksti. Međutim, u istraživanjima motivacije za učenje stranih jezika kontekst se može razmatrati i s obzirom na razlike u razinama obrazovanja (i/ili dobi), pa su pojedina istraživanja bila usmjerena na osnovnoškolsku, srednjoškolsku ili sveučilišnu razinu obrazovanja. Motivacijske promjene prisutne su kada učenici napreduju po obrazovnim razinama, ali i kada unutar jedne obrazovne razine napreduju po razredima. Ove motivacijske promjene potvrđuju promjenjivost motivacije s obzirom na vremenske i kontekstualne čimbenike. Lamb (2012) ističe važnost uvažavanja kontekstualnih čimbenika koji sudjeluju u oblikovanju i djelovanju samovodiča dodajući kako bi se njihova vrijednost „u velikoj mjeri unaprijedila ako istražimo njihovo podrijetlo i utjecaj u određenomu društvenom kontekstu" (str. 245). S obzirom na to, H. Lim (2002) zaključuje kako je „ovladavanje drugim/stranim jezikom (…) rezultat međudjelovanja pojedinčeve motivacije i obrazovne okoline utkane u društveno-kulturni kontekst" (str. 91).

Ovaj rad usmjeren je na motivaciju studentske populacije pa će se u nastavku predstaviti uloga iskustva učenja stranoga jezika u dinamičnosti motivacije za učenje ciljnoga jezika na sveučilišnoj razini. U istraživanju motivacije britanskih studenata za učenje francuskoga (N=1867), njemačkoga (N=124) i španjolskoga jezika (N=395) Coleman (1995) nije zabilježio promjenu u intenzitetu već u kvaliteti motivacije. Naime, motivacija proizašla iz karijernoga opredjeljenja važna je tijekom cijeloga studija, ali njezin se intenzitet smanjuje sazrijevanjem i/ili napretkom po godinama studija kod studenata svih istraživanih jezičnih usmjerenja dok ljubav/zanimanje za ciljni jezik postaje sve važnije. Autor je utvrdio kako se najznačajnije promjene mogu zamijetiti nakon iskustva studentske razmjene.

Papi i Hiver (2020) istražili su promjene u motivaciji za učenje engleskoga jezika kod šest iranskih studenata na doktorskima studijima u SAD-u. Primjenom retrospektivno longitudinalnoga nacrta istraživanja autori su utvrdili kako razni motivi za učenje ciljnoga jezika ne djeluju samostalno već su u međudjelovanju sa okolinom u kojoj se osobe nalaze. Tako je srednjoškolska motivacija sudionika ovoga istraživanja proizlazila iz roditeljskih utjecaja, zahtjeva obaveznih kvalifikacijskih ispita i pozitivnih iskustava učenja engleskoga jezika koja su proizlazila ponajviše iz odnosa s nastavnikom i poticajnima udžbeničkim materijalima. Na sveučilišnoj razini javljaju se motivi vezani za buduće životne ciljeve, prepoznavanje potrebe i važnosti poznavanja ciljnoga jezika, ali i motivi vezani za mogućnost studija u inozemstvu. Na doktorskoj je razini učenje engleskoga jezika motivirano stvarnim

iskustvom učenja na ciljnomu jeziku u ciljnoj jezičnoj zajednici te željama za ostvarenje kvalitetnijega života u inozemstvu.

Narednim se longitudinalnim istraživanjima provjerila motivacija u sveučilišnomu kontekstu i njezine promjene u periodu od najmanje jedne akademske godine. Gardner i suradnici (2004) istražili su motivaciju 197 kanadskih sveučilišnih studenata za učenje francuskoga jezika u tijeku jedne akademske godine i utvrdili pad u motivaciji od zimskoga do ljetnoga semestra. Najveće su promjene zamijećene u specifičnima motivima povezanima s razrednim okruženjem.

E. Ushioda (2001) istražila je motivaciju 20 irskih studenata francuskoga jezika u periodu od 16 mjeseci te utvrdila kao najzastupljenije dimenzije motivacije sviđanje/užitak povezan s učenjem ciljnoga jezika i pozitivno iskustvo učenja ciljnoga jezika. Kvantitativnom obradom prikupljenih podataka, autorica je utvrdila povezanost pozitivne povijesti učenja s uspjehom iz francuskoga jezika što je dovelo do zaključka da pozitivno iskustvo učenja ciljnoga jezika motivira studentsku namjeru ulaganja truda. Zanimljivo je da tijekom prvoga intervjuiranja studente nije motiviralo buduće zanimanje, ali s malo više od godinu dana odmaka, studenti su imali jasnije razrađene ciljeve i buduće perspektive što dovodi do zaključka o kvalitativnoj promjeni njihove motivacije.

V. Busse i C. Walter (2013) provele su longitudinalno istraživanje motivacije kod 59 studenata njemačkoga jezika na dvama sveučilištima u Velikoj Britaniji u tijeku prve godine studija. U prvoj su provedbi istraživanja studenti bili motivirani užitkom i izazovom učenja ciljnoga jezika, ali neupoznatost s intenzivnim načinom rada na sveučilišnim jezičnim studijima dovela je do smanjenja motivacije u središnjemu dijelu godine. Pad motivacije posljedično je doveo do smanjenja truda. Zabilježen je pad opće studentske namjere za ulaganje truda u učenje njemačkoga jezika, dok je namjera ulaganja truda u ovladavanje specifičnim aspektima jezičnih kolegija ostala nepromijenjeno niska. Trećom provjerom studenske motivacije utvrđen je ponovni porast. Autorice zaključuju kako je pad motivacije bio povezan s negativnim iskustvom učenja vezanim za visoke zahtjeve sveučilišnoga programa te sa studentskom percepcijom nedovoljnoga jezičnog napretka.

Do sličnih su zaključaka došle i autorice T. Wang i L. Fisher (2021) koje su longitudinalnim kvalitativnim istraživanjem u trajanju od jedne akademske godine istražile su motivaciju 13 studenata anglistike koji uče francuski jezik i studenata frankofonskih studija u

kineskomu kontekstu. I ove su autorice utvrdile pad u motivaciji za učenje francuskoga jezika. Naime, na početku učenja svi su studenti bili vrlo zainteresirani, ali već od drugoga intervjua opisivali su iskustvo učenja francuskoga jezika manje ugodnim zbog vrlo sporoga napretka, ali i zbog ograničenoga broja poslovnih prilika s francuskim jezikom u kineskomu kontekstu. Ove su autorice provele svoje istraživanje u okviru *Inojezičnoga motivacijskog pojma o sebi* (IMPOS) te su utvrdile da su se studentska idealna francuska ja pogoršala pod utjecajem iskustva učenja francuskoga jezika. Iskustvo učenja francuskoga jezika ostalo je pozitivno samo kod studenata s razvijenim *Idealnim višejezičnim ja* (IVIŠAJ)[25].

U hrvatskomu su kontekstu M. Jakovac i Ž. Kamenov (2012) istražile motivaciju studenata prve godine prometnoga usmjerenja za učenje engleskoga kao jezika struke te učestalost korištenja strategija učenja ciljnoga jezika. Autorice su utvrdile nisku razinu motivacije koju su povezale s trenutnim iskustvom učenja ciljnoga jezika, odnosno s prevelikim skupinama u kojima se odvija nastava. Utvrđena je i niska osviještenost o upotrebi strategija za učenje stranih jezika te činjenica da motiviraniji studenti koriste veći broj strategija za učenje engleskoga jezika.

V. Kabalin Borenić (2018) istražila je motivaciju za učenje engleskoga jezika kod studenata ekonomskoga fakulteta. Prva skupina sudionika (N=81) njezina istraživanja slušala je sve stručne kolegije na hrvatskomu jeziku, a druga (N=81) je pratila dio stručnih kolegija na engleskomu jeziku. Druga je skupina studenata imala značajno izraženije dimenzije integrativne motivacije i instrumentalne motivacije koja proizlazi iz doživljene osobne koristi učenja ciljnoga jezika. Autorica ovu instrumentalnu motivaciju razlikuje od one koja se vezuje za očekivanu, ali ne i doživljenu korist učenja ciljnoga jezika. Rezultati istraživanja pokazali su da su dvije izraženije motivacijske dimenzije u višoj mjeri povezane sa studentskom namjerom ulaganja truda u učenje jezika. Iz toga proizlazi da iskustvo stvarnoga doživljaja o korisnosti ciljnoga jezika u tijeku studija u višoj mjeri potiče studentsko motivirano ponašanje.

---

[25] O pozitivnomu utjecaju višejezičnosti svjedoči i hrvatsko istraživanje A. Svilarić, H. Klak i S. Mardešić (2015) koje nije usmjereno na motivaciju već na strah od jezika kod studenata portugalskoga i talijanskoga jezika. Naime, autorice su utvrdile kako svi sudionici poznaju bar još dva strana jezika uz talijanski ili portugalski koji studiraju, ali samo oni sudionici koji istovremeno i studiraju dva jezika imaju niže razine straha od jezika. Autorice su ovaj rezultat objasnile kao posljedicu iskustva studiranja stranih jezika.

S. Mardešić, A. Gverović i A. Puljizević (2020) ukazale su na dinamičnost motivacije na sveučilišnoj razini svojim istraživanjem motivacije 173 studenta talijanskoga jezika u hrvatskomu kontekstu. Nalazi istraživanja pokazali su da su studenti talijanistike integrativno/intrinzično orijentirani bez obzira na godinu i razinu studija, ali uputili su i na promjenu u intenzitetu motivacije zbog iskustva učenja na sveučilišnoj razini. Naime, studenti pri upisu nisu bili upoznati sa sveučilišnim intenzivnim načinom rada što je dovelo do pada u njihovoj motivaciji. Ovo je istraživanje provedeno prema Gardnerovomu (1985) socio-edukacijskomu modelu, ali rezultati su u skladu s ranije spomenutim istraživanjem motivacije N. Vidak (2019) u okviru IMPOS-a.

N. Vidak (2019) utvrdila je da su u studentskoj populaciji izraženije dimenzije *Idealnoga engleskog ja* i iskustva učenja, a sličan je rezultat po pitanju *Idealnoga engleskog ja* dobila i A. Martinović (2014)[26]. Dakle, studenti ovih dvaju istraživanja imaju najistaknutije *Idealno englesko ja*. Zadarskim je studentima druga najizraženija dimenzija *Inojezičnoga motivacijskog pojma o sebi* (IMPOS) bilo iskustvo učenja engleskoga jezika, ali dubrovačkima je studentima to bila najmanje izražena dimenzija. N. Vidak objasnila je tu razliku u dvama hrvatskima istraživanjima različitim profilima studenata i njihovim budućima karijernima odabirima.

Zaključni komentar:

Ovo poglavlje usmjerilo se na dinamičnu prirodu motivacije. Motivaciju konceptualiziranu u okviru konstrukta *Inojezičnoga motivacijskog pojma o sebi* (IMPOS) potrebno je promatrati iz dinamične perspektive. Tri su procesa koja mogu dovesti do promjene slika budućih stanja, a to su usporedbe sa sadašnjim stanjem, potencijalni utjecaj drugih samovodiča i promjene u kvaliteti slike samovodiča koje nastaju međudjelovanjem pojedinca i njegove okoline. Iz toga proizlazi da su za proučavanje dinamičnosti motivacije značajne sastavnice *Inojezičnoga motivacijskog pojma o sebi* (IMPOS) one koje se odnose na *Idealno stranojezično ja* (ISTRAJ) i iskustvo učenja stranoga jezika, a recentna su znanstvena

[26] Opširnije o doktorskim istraživanjima A. Martinović (2014) i N. Vidak (2019) u poglavlju 2.4.1.

istraživanja razmatrala dinamičnost motivacije i kroz dva proširenja *Inojezičnoga motivacijskog pojma o sebi* (IMPOS) koja se odnose na (1) operacionalizaciju raskoraka između sadašnjega i budućega stanja i (2) višejezičnost sudionika istraživanja.

3. OPIS DOKTORSKOGA ISTRAŽIVANJA

3.1 Kontekst istraživanja

Kako bi se stekao uvid u status istraživanih romanskih jezika u hrvatskomu obrazovnom kontekstu, u nastavku će biti predstavljena zastupljenost stranih jezika u srednjim školama. Prema podatcima Državnog zavoda za statistiku (2021)[27], u hrvatskim se srednjim školama uče jedan, dva ili tri strana jezika. Najzastupljeniji je engleski jezik koji uči 92,4 % učenika (N = 134 405), a zatim slijedi njemački koji uči 34,9 % učenika. Slijede tri istraživana romanska jezika. Talijanski uči 13,3 % (N = 19 276), a francuski svega 3,7 % (N = 5 354) hrvatskih učenika. Španjolski uči 2 596 učenika, ali zbog niskoga broja za taj jezik nije izračunat postotak već je svrstan u skupinu od deset jezika čija zajednička zastupljenost iznosi 2 %. Uzevši u obzir podatke o zastupljenosti romanskih jezika u hrvatskomu kontekstu, nastojalo se osigurati dovoljan broj sudionika za statističku provjerljivost odgovora na postavljena istraživačka pitanja, pa se ovaj se doktorski rad usmjerio na talijanski, francuski i španjolski jezik. Valja naglasiti kako su u hrvatskomu neformalnom kontekstu manje dostupni sadržaji na francuskomu i talijanskom jeziku, dok su vrlo istaknuti sadržaji na engleskomu jeziku. Uz engleski, pojedini su neformalni sadržaji (npr. glazba i televizijske serije) zastupljeni i na španjolskomu jeziku.

U skladu je s gore predstavljenim postotcima i studijska ponuda za tri istraživana romanska jezika. Studij talijanskoga jezika može se upisati na Filozofskomu fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, Sveučilištu u Zadru, Filozofskomu fakultetu Sveučilišta u Splitu, Filozofskomu fakultetu Sveučilišta u Rijeci te na Filozofskomu fakultetu Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli. Studij francuskoga jezika dostupan je na Filozofskomu fakultetu Sveučilišta u Zagrebu i na Sveučilištu u Zadru, a isto vrijedi i za studij španjolskoga jezika. Kako bi se dobio reprezentativan uzorak hrvatskih višejezičnih studenata triju istraživanih romanskih jezika, u

[27] Državni zavod za statistiku (2021) Srednje škole. Kraj šk. g. 2019./2020. i početak šk. g. 2020./2021., 8.1.3. Preuzeto sa: https://www.dzs.hr/ (8. 10. 2021.)

istraživanje su uključena tri sveučilišta i to Sveučilište u Zagrebu, Sveučilište u Zadru i Sveučilište u Splitu.

Hrvatsko je visoko obrazovanje prošlo kroz sveobuhvatnu „bolonjsku reformu“ koja je započela akademske godine 2005./2006. temeljem zakonski prihvaćene obaveze (Zakon o znanstvenoj djelatnosti, čl. 78, NN 123/03 od 31. 07. 2003.). Reformirani studijski programi podrazumijevaju tri obrazovne razine i usklađenost s europskim sustavom prijenosa bodova. Studiji stranih jezika nude se u okviru trogodišnjega preddiplomskog studija s mogućnošću nastavka na dvogodišnjoj diplomskoj razini. Ovisno o ponudi odjela/odsjeka[28], studenti mogu odabrati opći ili prevoditeljski smjer na preddiplomskoj razini te prevoditeljski, književni, jezikoslovni i nastavnički smjer na diplomskoj razini.

Odsjeci/odjel za talijanski jezik svih triju sveučilišta na preddiplomskoj razini provode studij talijanskoga jezika i književnosti, a zadarski odjel provodi i prevoditeljski studij talijanskoga jezika. Na diplomskoj razini splitski odsjek i zadarski odjel provode nastavničke i prevoditeljske studijske programe, a zagrebački odsjek omogućuje studentima jezikoslovno-kulturološki, književno-kulturološki i nastavnički smjer. Na Filozofskomu fakultetu Sveučilišta u Zagrebu Odsjek za romanistiku nudi studije francuskoga, španjolskoga, portugalskoga i rumunjskoga jezika. Na Sveučilištu u Zadru dva se istraživana romanska jezika nude na Odjelu za francuske i frankofonske studije te na Odjelu za hispanistiku i iberske studije. Na zagrebačkomu i na zadarskomu sveučilištu provodi se preddiplomski studij francuskoga jezika i književnosti, a na diplomskoj se razini nude nastavnički i prevoditeljski smjer. Zagrebački odsjek omogućuje studentima i diplomski studij francuskoga jezika – istraživački smjer. Na zagrebačkomu i na zadarskomu sveučilištu provodi se preddiplomski studij španjolskoga jezika i književnosti, a na diplomskoj razini Odsjek za romanistiku nudi znanstveni smjer (modul lingvistika), znanstveni smjer (modul književnost) te prevoditeljski i nastavnički smjer. Odjel za hispanistiku i iberske studije na diplomskoj razini nudi opći i prevoditeljski smjer.

[28] Sveučilište u Zagrebu i Sveučilište u Splitu imaju kao akademske jedinice fakultete. Na Filozofskomu fakultetu Sveučilišta u Zagrebu i na Filozofskomu fakultetu Sveučilišta u Splitu jedinice se nazivaju odsjeci. Sveučilište u Zadru integrirano je sveučilište pa su njegove akademske jedinice sveučilišni odjeli.

3.2 Cilj istraživanja

Ovim istraživanjem utvrdit će se primjenjivost konstrukta *Inojezični motivacijski pojam o sebi* (IMPOS) s proširenjima *Sadašnje stranojezično ja* (SASTRAJ) i *Idealno višejezično ja* (IVIŠAJ) u istraživanju motivacije studenata za učenje romanskih jezika (talijanski, španjolski i francuski jezik) u hrvatskomu sveučilišnom kontekstu. U ovomu istraživanju odabran je konstrukt *Inojezični motivacijski pojam o sebi* (IMPOS) iz nekoliko razloga među kojima se ističe prepoznavanje dinamične prirode pojedinčeve motivacije (poglavlje 2.4.).

Nadalje, u poglavlju 2.4. opisani su znanstveno-istraživački doprinosi iz kojih se može zaključiti kako je *Inojezični motivacijski pojam o sebi* (IMPOS) potvrđen u različitim kontekstima u kojima je istražena motivacija za učenje engleskoga jezika, dok je njegova primjena u istraživanjima motivacije za učenje stranih jezika osim engleskoga (STRAJEN) prisutna u vrlo malomu broju istraživanja. Stoga će se ovim istraživanjem utvrditi mogućnost primjene konstrukta *Inojezični motivacijski pojam o sebi* (IMPOS) u istraživanju motivacije za učenje romanskih jezika na hrvatskim sveučilištima.

Kako je izloženo u poglavlju 2.5., za uvid u dinamičnost studentske motivacije valja promatrati sastavnice *Inojezičnoga motivacijskog pojma o sebi* (IMPOS), *Idealno stranojezično ja* (ISTRAJ) i iskustvo učenja stranoga jezika te dva proširenja IMPOS-a koja se odnose na operacionalizaciju raskoraka između sadašnjega i budućega stanja i na studentsku višejezičnost. Budući da stranojezični studijski programi podrazumijevaju vrlo intenzivno ovladavanje ciljnim stranim jezicima, dinamičnost motivacije provjerit će se proširenjem *Inojezičnoga motivacijskog pojma o sebi* (IMPOS) *Sadašnjim stranojezičnim ja* (SASTRAJ). Uvidom u zastupljenost stranih jezika u hrvatskomu obrazovnom kontekstu, može se zaključiti da su studenti do upisa na sveučilište učili barem jedan strani jezik (pretežito engleski), pa će se ovim istraživanjem provjeriti jesu li u hrvatskomu kontekstu razvijeni jezično specifično *Idealno stranojezično ja* (ISTRAJ) te *Idealno višejezično ja* (IVIŠAJ). Pritom je uzet u obzir profil tipičnoga studenta romanskoga smjera (talijanskoga, španjolskoga ili francuskoga jezika) kojemu je materinski jezik hrvatski i koji je odrastao u hrvatskomu obrazovnom kontekstu.

Teorijskim pregledom istraživanja uloge studentskih iskustva učenja stranih jezika na motivirano ponašanje zamijećena je usmjerenost istraživanja na engleski jezik ili smještaj istraživanja u anglofone kontekste pa će se ovim istraživanjem provjeriti uloga iskustva učenja

stranih jezika osim engleskoga (STRAJEN) u motiviranomu ponašanju na sveučilišnoj razini u hrvatskomu kontekstu u kojemu su romanski jezici strani jezici osim engleskoga (STRAJEN). Odgovorit će se na sljedeća istraživačka pitanja:

(1) postoji li različito *Idealno stranojezično ja* (ISTRAJ) za svaki pojedini jezik?,

(2.1) postoji li razlika između *Sadašnjega stranojezičnog ja* (SASTRAJ) i *Idealnoga stranojezičnog ja* (ISTRAJ)?,

(2.2) ako razlika postoji, kako je povezana s motiviranim jezičnim ponašanjem?,

(3) je li motivirano jezično ponašanje povezano s iskustvom učenja?,

(4.1) imaju li sudionici istraživanja razvijeno *Idealno višejezično ja* (IVIŠAJ)?,

(4.2) ako imaju, je li studentsko *Idealno višejezično ja* (IVIŠAJ) povezano s motiviranim jezičnim ponašanjem?.

3.3 Hipoteze istraživanja

S obzirom na teorijska polazišta izložena u 2. poglavlju i u skladu s postavljenim istraživačkim pitanjima, oblikovane su sljedeće hipoteze:

Hipoteza 1. Sudionici će imati razvijeno različito *Idealno stranojezično ja* (ISTRAJ) za svaki strani jezik koji uče.

Hipoteza 2.1. Razlika između *Sadašnjega stranojezičnog ja* (SASTRAJ) i *Idealnoga stranojezičnog ja* (ISTRAJ) bit će manja na završnima nego na početnima godinama studija.

Hipoteza 2.2. Motivirano jezično ponašanje smanjit će se smanjenjem razlike između *Sadašnjega stranojezičnog ja* (SASTRAJ) i *Idealnoga stranojezičnog ja* (ISTRAJ).

Hipoteza 3. Iskustvo učenja stranoga jezika bit će povezano s motiviranim jezičnim ponašanjem.

Hipoteza 4.1. Sudionici istraživanja imat će razvijeno *Idealno višejezično ja* (IVIŠAJ).

Hipoteza 4.2. *Idealno višejezično ja* (IVIŠAJ) sudionika istraživanja bit će povezano s motiviranim jezičnim ponašanjem.

3.4 Metodologija istraživanja

3.4.1 Metode istraživanja

Istraživanje je provedeno kombiniranjem metoda (eng. *mixed methods*) primjenom kvalitativnih i kvantitativnih istraživačkih metoda[29]. U ovomu je doktorskom istraživanju primijenjena konvergentno paralelna kombinacija metoda[30]. U toj kombinaciji metoda istraživač istovremeno prikuplja kvalitativne i kvantitativne podatke, a u interpretaciji koristi oba izvora kako bi što bolje opisao istraživanu pojavu. Provedeno je kvalitativno istraživanje, kvantitativno predistraživanje u svrhu provjere upitnika te glavno kvantitativno istraživanje, a kvalitativni i kvantitativni podatci obrađeni su zasebno. Po prikazu kvalitativnih rezultata, kvalitativni i kvantitativni podatci kombinirani su u raspravi podataka kako bi se steklo što sveobuhvatnije razumijevanje motivacije višejezičnih studenata romanskih usmjerenja.

---

[29] Sve veći broj znanstvenika zagovara ovakav hibridni pristup jer nudi osobniji i bogatiji uvid u čimbenike koji su odgovorni za individualne razlike (npr. Spolsky, 2000; Ellis, 2004; Dörnyei, 2009b; MacIntyre, MacKinnon i Clément, 2009). Ovaj je kombinirani način u skladu i s velikim brojem suvremenih istraživanja u kojima se uvažavaju kvalitativna i kvantitativna perspektiva (npr. Mardešić, 2011; Busse i Walter, 2013; Mardešić, Gverović i Puljizević, 2020).

[30] Prema Creswellu (2014), tri su primarna modela kombiniranja kvalitativnih i kvantitativnih metoda. Prvi se odnosi na konvergentno paralelnu kombinaciju metoda (eng. *convergent parallel mixed methods*) u kojoj istraživač u istomu vremenskom periodu prikuplja kvalitativne i kvantitativne podatke, a u interpretaciji koristi oba izvora kako bi što bolje opisao istraživanu pojavu. Creswell (2014) navodi kako je ovaj nacrt posebice koristan kod objašnjavanja kontradiktornih ili nejasnih rezultata. Drugi je model eksplanatorno sekvencijalna kombinacija metoda (eng. *explanatory sequential mixed methods*) u kojoj se podatci prikupljaju prvo kvantitativnim, a zatim kvalitativnim putem. Istraživač kvalitativnim podatcima dodatno objašnjava već dobivene kvantitativne rezultate. Treći je model eksploratorno sekvencijalna kombinacija metoda (eng. *exploratory sequential mixed methods*) u kojoj se započinje kvalitativnim prikupljanjem podataka kako bi se stekao uvid u mišljenja sudionika o istraživanoj pojavi, a zatim slijedi provedba kvantitativnoga istraživanja. Ovaj je model koristan kod izrade novoga instrumenta ili kod određivanja varijabli koje će biti uključene u kvantitativno istraživanje.

3.4.2 Provedba istraživanja

Po stjecanju suglasnosti Etičkoga povjerenstva poslijediplomskoga doktorskoga studija Glotodidaktike (Prilog 1), dobivene su dozvole pročelnika i nastavnika na svim odjelima i odsjecima koji su bili uključeni u istraživanje[31].

Kvantitativnim istraživačkim instrumentom prikupljeni su podatci koji prikazuju reprezentativni uzorak studenata talijanskoga, francuskoga i španjolskoga jezika. Kvalitativni podatci prikupljeni su u obliku jezičnih autobiografija studenata talijanskoga jezika.

3.4.2.1 Provedba kvalitativnoga istraživanja

Kako bi se stekao uvid u studentska jezična iskustva učenja svih stranih jezika koje sudionici istraživanja poznaju, prikupljene su studentske autobiografije zagrebačkih studenata diplomskoga studija talijanskoga jezika (nastavnički smjer).

Prikupljanje kvalitativnih podataka provedeno je tijekom redovne online nastave dvaju metodičkih kolegija na studiju talijanskoga jezika u ljetnomu semestru akademske godine 2020./2021. Uz prethodni dogovor s istraživačicom, predmetna nastavnica ponudila je studentima pitanja koja su služila kao poticaj za pisanje jezične autobiografije (Prilog 5). Studenti koji su se odlučili za sudjelovanje u istraživanju, bili su slobodni pratiti pitanja ili ponuditi vlastiti esejski opis. Na kraju autobiografija, studenti su pismeno pristajali na obradu podataka iz njihovih autobiografija u istraživačku svrhu. Autobiografije su pisali u slobodno vrijeme te su ih dostavili predmetnoj nastavnici putem elektroničke pošte. Predmetna nastavnica dostavila ih je istraživačici, a po primitku autobiografija, svi su dokumenti preimenovani u kodirane nazive kako bi eventualni podatci o identitetu studenata ostali u potpunosti zaštićeni.

---

[31] Dobivene su dozvole pročelnika i nastavnika Odjela za germanistiku, Odjela za talijanistiku, Odjela za francuske i frankofonske studije te Odjela za hispanistiku i iberske studije na Sveučilištu u Zadru, predstojnice katedre za didaktiku nastave njemačkog jezika i nastavnice na Odsjeku za germanistiku, pročelnica i nastavnica Odsjeka za talijanistiku i Odsjeka za romanistiku na Filozofskomu fakultetu Sveučilišta u Zagrebu te pročelnice i nastavnica Odsjeka za talijanistiku na Filozofskomu fakultetu Sveučilišta u Splitu.

3.4.2.2 Provedba kvantitativnoga predistraživanja

Kako bi se provelo istraživanje motivacije studenta romanskih jezika u hrvatskomu kontekstu, prvo je bilo potrebno provjeriti odabrane skale. U istraživanju je primijenjen upitnik za istraživanje motivacije za učenje romanskih jezika na sveučilišnoj razini koji se sastoji od pet skala, a to su skala *Idealnoga stranojezičnog ja* (ISTRAJ), skala *Stavova za učenje stranoga jezika,* skala *Namjere ulaganja truda u učenje stranoga jezika*, skala *Sadašnjega stranojezičnog ja* (SASTRAJ) i skala *Idealnoga višejezičnog ja* (IVIŠAJ). Skala *Idealnoga stranojezičnog ja* (ISTRAJ) i skala *Stavova za učenje stranoga jezika* korištene su u Hrvatskoj u sličnomu obliku i samo za engleski jezik (Martinović, 2014; Vidak, 2019) pa je bilo potrebno provesti predtestiranje u svrhu njihove provjere. Nove skale preuzete su i prevedene s engleskoga jezika, a u postupcima prevođenja pratile su se smjernice koje su ponudili Dörnyei i T. Taguchi (2010)[32]. Budući da prevedene skale nisu dosad korištene u Hrvatskoj, i njih je bilo potrebno provjeriti u predistraživanju.

Predistraživanje je provedeno sa studentima njemačkoga jezika (N = 133) pri čemu je dio sudionika pohađao prvu i drugu godinu preddiplomskoga studija njemačkoga jezika, a dio sudionika prvu i drugu godinu diplomskoga studija njemačkoga jezika (nastavnički smjer) na Sveučilištu u Zadru i na Filozofskomu fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. U predistraživanju je primijenjena platforma *Lime Survey* na kojoj su izrađene dvije inačice upitnika. Jedna je bila pripremljena za studente prve godine preddiplomskoga studija (Prilog 6), a druga za studente svih ostalih godina preddiplomskoga studija i za studente diplomskoga studija (Prilog 7). U dogovoru s predmetnim nastavnicima, istraživanje je provedeno dolaskom istraživačice na redovitu *online* nastavu koja se održavala preko platformi *Teams, Omega* (*Big Blue Button*) i *Zoom*. Predistraživanje provedeno je u ljetnomu semestru 2020./2021. akademske godine.

Rezultati predistraživanja ukazali su na potrebu da se prilagodi upitnik. Naime, četiri čestice nisu imale zadovoljavajuće vrijednosti pa su stoga izostavljene u pripremi upitnika za provedbu glavnoga istraživanja.

---

[32] Nove skale bile su prevedene dvostrukim prijevodom (eng. *back translation*) autorice istraživanja i jedne nezavisne prevoditeljice, a zatim su još dvije nezavisne procjenjivačice donijele sud o ponuđenim prijevodima. Na temelju suda nezavisnih procjenjivačica, dogovorena je konačna inačica prijevoda čestica novih skala.

3.4.2.3 Provedba glavnoga kvantitativnog istraživanja

Po prilagodbi upitnika s obzirom na rezultate predistraživanja, započeta je provedba glavnoga istraživanja sa studentima talijanskoga, španjolskoga i francuskoga jezika. U tu svrhu, na platformi *Lime Survey* bilo je pripremljeno šest inačica upitnika, dvije za svaki ciljni romanski jezik (Prilog 3 i Prilog 4). U dogovoru s predmetnim nastavnicima, istraživačica je provela istraživanje sa studentima preddiplomskoga i diplomskog studija talijanskoga, španjolskoga i francuskoga jezika na Filozofskomu fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, Filozofskomu fakultetu Sveučilišta u Splitu te na Sveučilištu u Zadru dolaskom na redovitu *online* nastavu koja se održavala preko platformi *Teams, Google Meet, Omega* (*Big Blue Button*), *Skype* i *Zoom*. Kako bi se kontaktirali studenti druge godine diplomskoga studija francuskoga i španjolskoga jezika koji su u ljetnomu semestru usmjereni na samostalnu izradu diplomskih radova, istraživačica je kontaktirala njihove predmetne nastavnike iz zimskoga semestra koji su im podijelili upitnik i popratno pismo (Prilog 2) putem sustava *Omega* na Filozofskomu fakultetu Sveučilišta u Zagrebu i putem sustava *Merlin* na Sveučilištu u Zadru. Glavno istraživanje provedeno je u ljetnomu semestru akademske godine 2020./2021.

Svim je sudionicima prije ispunjavanja upitnika objašnjena znanstvena svrha istraživanja. Zatim im je jasno istaknuto da je njihovo sudjelovanje u istraživanju u potpunosti anonimno i dobrovoljno te da će njihovi odgovori biti korišteni samo u skupnoj obradi podataka prikupljenih na još dvama hrvatskim sveučilištima. Studenti su zamoljeni da ponude iskrene odgovore i ispune anketni upitnik do kraja, a zatim su im ponuđene i usmene upute za ispunjavanje pojedinih skala u upitniku. Usmene upute bile su identične onima koje se nalaze prije skala anketnoga upitnika (Prilog 3 i Prilog 4). Po predstavljanju istraživanja, sudionicima je bila podijeljena poveznica na upitnik, a istraživačica je bila dostupna narednih 15 do 20 minuta predavanja kako bi ponudila objašnjenja u slučaju nejasnoća. Otvaranjem poveznice studentima je ponuđen opis svrhe istraživanja i pismene upute (Prilog 3 i Prilog 4), a pitanjima su pristupali tek nakon što bi odabrali „Da“ kod tvrdnje „Pristajem na anonimno sudjelovanje u ovomu istraživanju“. Svim je sudionicima na kraju anketnoga upitnika ponuđena adresa elektroničke pošte autorice istraživanja kako bi mogli zatražiti uvid u rezultate istraživanja.

3.4.3 Sudionici

Za potrebe izrade ove doktorske disertacije provedena su istraživanja sa studentima triju hrvatskih sveučilišta, a to su Sveučilište u Zagrebu, Sveučilište u Zadru i Sveučilište u Splitu. Sudionici ovoga istraživanja bili su studenti koji su upisali talijanski, francuski i španjolski studij na preddiplomskoj i na diplomskoj razini. U kvalitativnom istraživanju sudjelovalo je 35 sudionika (N = 35), u kvantitativnom predistraživanju sudjelovalo je 133 sudionika (N = 133), a u glavnomu kvantitativnom istraživanju sudjelovao je 701 sudionik (N = 701). Uzeta je u obzir razlika između triju romanskih jezika po zastupljenosti u hrvatskomu obrazovnom kontekstu (poglavlje 3.1.) pa su se zato istraživane skupine studenata romanskih jezika u glavnomu kvantitativnom istraživanju promatrale zasebno.

3.4.3.1 Sudionici kvalitativnoga istraživanja

U kvalitativnomu je istraživanju sudjelovalo 35 studenata diplomskoga studija talijanskoga jezika nastavničkoga smjera koji studiranju na Filozofskomu fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Kako bi se istražio profil tipičnoga hrvatskog studenta talijanskoga jezika, iz uzorka su isključene: (1) osobe kojima je talijanski prvi jezik ili su dvojezične od vrlo rane životne dobi; (2) osobe koje su pohađale osnovnu i/ili srednju školu na talijanskomu jeziku u Hrvatskoj ili u Italiji i (3) osobe koje su prije upisa ovoga studija imale iskustvo studiranja na ciljnom jeziku i u ciljnoj jezičnoj zajednici u Italiji. Konačni broj sudionika kvalitativnoga istraživanja iznosi 29 pri čemu je 28 sudionica i 1 sudionik istraživanja.

3.4.3.2 Sudionici kvantitativnoga predistraživanja

U kvantitativnomu predistraživanju sudjelovalo je 133 studenta preddiplomskoga i diplomskoga studija njemačkoga jezika koji studiraju na Filozofskomu fakultetu Sveučilišta u Zagrebu i na Sveučilištu u Zadru (Tablica 1).

Tablica 1. Broj studenata njemačkoga jezika prema sveučilištu (N = 118)

Sveučilište	N	%
Sveučilište u Zadru	38	32.2
Sveučilište u Zagrebu	80	67.8
Ukupno	118	100.0

N – broj sudionika; % – postotak

Na preddiplomskoj je razini studija veći broj studenata što je rezultiralo s očekivano višim brojem sudionika s ove razine studija (Tablica 2). Iz analize su isključeni oni studenti (N = 2) koji nisu do kraja ispunili anketni upitnik. Nadalje, u analizu nisu uključeni ni oni sudionici (N = 13) koji su odrasli u dvojezičnomu području, u zemljama u kojima govori ciljnim jezikom i/ili čiji prvi jezik nije hrvatski. U konačnici je u istraživanju sudjelovalo 118 sudionika od čega je bilo 99 sudionica i 22 sudionika istraživanja. Prosječna dob sudionika bila je M = 21.16 godina (SD = 2.05).

Tablica 2. Broj studenata njemačkoga jezika prema godini i razini studija (N = 118)

Godina i razina studija	N	%
1. godina preddiplomskoga studija	58	49.2
2. godina preddiplomskoga studija	15	12.7
1. godina diplomskoga studija	30	25.4
2. godina diplomskoga studija	15	12.7
Ukupno	118	100.0

N – broj sudionika; % – postotak

3.4.3.3 Sudionici glavnoga kvantitativnoga istraživanja

U glavnomu je istraživanju sudjelovao ukupno 701 sudionik. Iz analize su isključeni oni studenti (N = 21) koji nisu do kraja ispunili upitnik. Jednako kao i u predistraživanju, ni u glavnomu istraživanju u analizu nisu uključeni oni sudionici koji su odrasli u dvojezičnomu području, u zemljama u kojima se govori ciljnim jezikom i/ili čiji prvi jezik nije hrvatski (N = 15). U konačnici je u istraživanju sudjelovalo 665 studenata koji studiraju talijanski, španjolski i francuski jezik kao jedno od svojih studijskih smjerova na Filozofskomu fakultetu

Sveučilišta u Zagrebu, Sveučilištu u Zadru i na Filozofskomu fakultetu Sveučilišta u Splitu (Tablica 3).

Tablica 3. Ukupni broj studenata u glavnomu istraživanju prema sveučilištu (N = 665)

Sveučilište	Talijanski jezik		Francuski jezik		Španjolski jezik	
	N	%	N	%	N	%
Sveučilište u Splitu	105	29.01	/	/	/	/
Sveučilište u Zadru	118	32.60	78	53.42	58	36.94
Sveučilište u Zagrebu	139	38.40	68	46.58	99	63.06
Ukupno	362	100.00	146	100.00	157	100.00

N – broj sudionika; % – postotak

Uzimajući u obzir razliku između triju romanskih jezika po zastupljenosti u hrvatskomu obrazovnom kontekstu, u nastavku su zasebno predstavljeni sudionici koji studiraju talijanski, francuski i španjolski jezik.

Studenti talijanskoga jezika

U istraživanju je sudjelovalo 362 studenata talijanskoga jezika od čega je 331 sudionica i 31 sudionik istraživanja. Dob sudionika kretala se u rasponu od 19 do 29 godina, a prosječna dob sudionika bila je M = 21.59 godina (SD = 1.96). I u glavnomu je istraživanju na preddiplomskoj razini studija bio očekivano veći broj studenata u odnosu na diplomsku razinu (Tablica 4).

Tablica 4. Broj studenata talijanskoga jezika prema godini i razini studija (N = 362)

Godina i razina studija	N	%
1. godina preddiplomskoga studija	87	24.03
2. godina preddiplomskoga studija	78	21.55
3. godina preddiplomskoga studija	77	21.27
1. godina diplomskoga studija	70	19.34
2. godina diplomskoga studija	50	13.81
Ukupno	362	100.00

N – broj sudionika; % – postotak

Zbog provjere druge hipoteze u Tablici 5 ponuđen je prikaz broja studenata na početnoj i na završnim godinama studija. Kao početna godina studija smatrala se prva godina preddiplomskoga studija. Na završnim je godinama očekivano manji broj upisanih studenata pa se zbog statističke provjerljivosti završnim godinama smatraju obje godine diplomskoga studija.

Tablica 5. Broj studenata talijanskoga jezika na početnoj i na završnima godinama studija (N = 207)

Godina studija	N	%
Početna godina studija talijanskoga jezika	87	42.03
Završne godine studija talijanskoga jezika	120	57.97
Ukupno	207	100.00

N – broj sudionika; % – postotak

Studenti francuskoga jezika

U glavnomu je istraživanju sudjelovalo 146 studenata francuskoga jezika pri čemu je bilo 126 sudionica i 20 sudionika. Dob sudionika kretala se u rasponu od 19 do 34 godine, a prosječna dob ovih sudionika bila je M = 22.24 godine (SD = 2.92). I kod ove je skupine studenata na preddiplomskoj razini studija bio očekivano viši broj studenata u odnosu na diplomsku razinu (Tablica 6).

Tablica 6. Broj studenata francuskoga jezika prema godini i razini studija (N = 146)

Godina i razina studija	N	%
1. godina preddiplomskoga studija	37	25.34
2. godina preddiplomskoga studija	33	22.60
3. godina preddiplomskoga studija	27	18.49
1. godina diplomskoga studija	38	26.03
2. godina diplomskoga studija	11	7.53
Ukupno	146	100.00

N – broj sudionika; % – postotak

Jednako kao i sa studentima talijanskoga jezika, zbog provjere druge hipoteze u Tablici 7 ponuđen je prikaz broja studenata francuskoga jezika na početnoj i na završnima godinama studija.

Tablica 7. Broj studenata francuskoga jezika na početnoj i na završnima godinama studija (N = 86)

Razina studija	N	%
Početna godina studija francuskoga jezika	37	43.02
Završne godine studija francuskoga jezika	49	56.98
Ukupno	86	100.00

N – broj sudionika; % – postotak

Studenti španjolskoga jezika

U istraživanju je sudjelovalo 157 studenata španjolskog jezika od čega je 148 sudionica i 9 sudionika. Dob sudionika kretala se u rasponu od 19 do 29 godina, a prosječna dob ovih sudionika bila je M = 21.34 godina (SD = 2.17). I kod ove je skupine studenata na preddiplomskoj razini studija bio očekivano viši broj studenata u odnosu na diplomsku razinu (Tablica 8).

Tablica 8. Broj studenata španjolskoga jezika prema godini i razini studija (N = 157)

Godina i razina studija	N	%
1. godina preddiplomskoga studija	57	36.31
2. godina preddiplomskoga studija	39	24.84
3. godina preddiplomskoga studija	26	16.56
1. godina diplomskoga studija	33	21.02
2. godina diplomskoga studija	2	1.27
Ukupno	157	100.00

N – broj sudionika; % – postotak

Jednako kao i sa studentima talijanskoga jezika, zbog provjere druge hipoteze u Tablici 9 ponuđen je prikaz broja studenata španjolskoga jezika na početnoj i na završnim godinama studija.

Tablica 9. Broj studenata španjolskoga jezika na početnoj i na završnima godinama studija (N = 92)

Razina studija	N	%
Početna godina studija španjolskoga jezika	57	61.96
Završne godine studija španjolskoga jezika	35	38.04
Ukupno	92	100.00

N – broj sudionika; % – postotak

3.4.4 Instrumenti

3.4.4.1 Kvalitativno istraživanje – jezična biografija

U ovomu su istraživanju kvalitativni rezultati pružili uvid u studentsku interpretaciju vlastitih iskustava učenja stranih jezika. Kvalitativni uvid u razmišljanje studenata o vlastitu iskustvu učenja predlažu i Dörnyei i Ryan (2015) koji navode kako se kroz narative stječe uvid u „dinamične načine na koje ljudi nastoje razumjeti događaje, značenja koja pripisuju različitima iskustvima i načine na koje ih organiziraju“ (str. 199). Dörnyei i Al-Hoorie (2017) na poseban način ističu važnost kvalitativnih metoda u istraživanju motivacije za učenje stranih jezika osim engleskoga. Ellis (2004) također među kvalitativnima metodama ističe intervjue, dnevnike i autobiografske narative. Pavlenko (2007) navodi da autobiografski narativi dopuštaju jedinstvenu perspektivu u iskustvo učenja stranoga jezika. Sudionici istraživanja u kasnoj adolescentskoj i ranoj odrasloj dobi ujedno su i protagonisti svojih jezičnih životnih priča pa pišu autobiografije kako bi svojim riječima dali jedinstveni smisao svojim prošlim i sadašnjim životnim iskustvima dok su istovremeno pod kulturnim utjecajem sredine u kojoj se nalaze (McAdams i Pals, 2006; Gibbs, 2007; McAdams i McLean, 2013; McAdams, 2013).

U ovomu su doktorskomu istraživanju odabrane jezične autobiografije jer nude integrirana cjeloživotna jezična iskustva koja su pod utjecajem hrvatske sredine u kojoj se sudionici istraživanja nalaze. Narativi su oblikovani riječima studenata koji su ujedno i protagonisti svojih životnih priča.

Opis instrumenta

U kvalitativnomu istraživanju studentima je ponuđen niz pitanja (Letica Krevelj i Kovačić, u tisku) koja su mogli u potpunosti pratiti ili se u potpunosti odvojiti i ponuditi samostalni esejski opis svojega iskustva učenja stranih jezika koje poznaju (Prilog 5). Ponuđena pitanja ticala su se nabrajanja i redoslijeda ovladavanja inim jezicima koje poznaju, samoprocjene razine jezične kompetencije u svakomu od jezika, izloženosti ciljnim jezicima i dijalektima prvoga i inih jezika koje poznaju. Nadalje, studenti su potaknuti na razmišljanje o (ne)formalnom načinu ovladavanja inim jezicima koje poznaju te o kontekstima upotrebe jezika koje poznaju. Na koncu su priupitani i o sličnosti ili različitosti strategija kojima se služe pri učenju jezika koje poznaju te o utjecaju klasičnih jezika na njihovo ovladavanje ciljnim jezicima.

3.4.4.2 Kvantitativno istraživanje – Upitnik za istraživanje motivacije za učenje stranih jezika na sveučilišnoj razini

Glavni istraživački instrument bio je upitnik za istraživanje motivacije za učenje stranih jezika na sveučilišnoj razini koji se sastoji od pet skala, a to su skala *Idealnoga stranojezičnog ja* (ISTRAJ), skala *Stavova za učenje stranoga jezika,* skala *Namjere ulaganja truda u učenje stranoga jezika*, skala *Sadašnjega stranojezičnog ja* (SASTRAJ) i skala *Idealnoga višejezičnog ja* (IVIŠAJ).

U predstraživanju su primijenjene dvije inačice ovoga upitnika. Naime, u svrhu provjere prve hipoteze u kojoj se pretpostavilo da će sudionici istraživanja imati jezično specifično *Idealno stranojezično ja* (ISTRAJ), studenti prve godine preddiplomskoga studija ispunjavali su skalu za ISTRAJ jednom za engleski jezik, a jednom za njemački jezik (Prilog 6). Odabrani su samo studenti prve godine preddiplomskoga studija jer su formalno učili engleski jezik bar do završetka srednje škole. Iz toga se razloga broj čestica u upitniku razlikuje za studente prve godine preddiplomskoga studija i za sve ostale studente.

Studenti prve godine preddiplomskoga studija ispunili su upitnik s 49 čestica popraćenih petostupanjskom Likertovom skalom i 23 pitanja vezana za biografske podatke i jezični profil (Prilog 6). Studenti druge i treće godine preddiplomskoga studija te studenti prve i druge godine

diplomskoga studija ispunili su upitnik s 41 česticom popraćenom petostupanjskom Likertovom skalom. U ovoj inačici nije bilo postavljeno pitanje o zaključnoj ocjeni iz ciljnoga jezika u srednjoj školi, pa je stoga bilo sveukupno 22 pitanja vezana za biografske podatke i jezični profil (Prilog 7).

U nastavku ovoga poglavlja bit će ponuđen opis svake od pet skala, a zatim i opis pitanja vezanih za biografske podatke i njihov jezični profil. Potom će biti predstavljeni rezultati predistraživanja provedenoga u svrhu provjere metrijskih karakteristika korištenih skala.

Skala *Idealnoga stranojezičnog ja* i skala *Stavova prema učenju stranoga jezika*

Skala *Idealnoga stranojezičnog ja* i skala *Stavova prema učenju stranoga jezika* predstavljene su zajedno jer su preuzete iz motivacijskoga upitnika koji slijedi teorijski model *Inojezičnoga motivacijskog pojma o sebi* (IMPOS) i koji je bio primijenjen u istraživanjima provedenima u Japanu, Iranu i Kini, a zatim i u Hrvatskoj. Prijevodi ovih dviju skala preuzeti su od N. Vidak (2019) koja ih je sastavila prema trima verzijama upitnika korištenih u Japanu, Iranu i Kini (Taguchi, Magid i Papi, 2009; Dörnyei i Taguchi, 2010). Prilagodba ovih dviju skala za ovo doktorsko istraživanje odnosila se na zamjenu termina *engleski* s terminima *talijanski* ili *francuski* ili *španjolski*. Termin *ini* u nazivima skala zamijenjen je s terminom *strani*.

Skala *Idealnoga stranojezičnog ja* sastoji se od 10 čestica, a skala *Stavova prema učenju inoga jezika* sastoji se od 6 čestica i njome je operacionalizirano iskustvo učenja stranoga jezika.

Skala *Namjere ulaganja truda u učenje stranoga jezika*

Treća skala primijenjena u ovomu doktorskomu istraživanju jest skala *Namjere ulaganja truda u učenje stranoga jezika* koja je preuzeta iz upitnika koji su u svojemu istraživanju primijenile V. Busse i C. Walter (2013)[33]. Ova se skala sastoji od 11 čestica, a za

[33] Cjeloviti upitnik ovih dviju autorica dostupan je na digitalnomu repozitoriju istraživačkih instrumenata IRIS.

potrebe ovoga doktorskoga istraživanja bila je prevedena i prilagođena. Prilagodba skale odnosila se na zamjenu termina *njemački* s terminima *talijanski* ili *francuski* ili *španjolski*. Ovom skalom bilo je operacionalizirano motivirano jezično ponašanje.

Skala *Idealnoga višejezičnog ja*

Za provjeru *Idealnoga višejezičnog ja* (IVIŠAJ) konzultirana su dva upitnika jer su bile dostupne skale autora Henry i C. Thorsen (2018) i M. Liu (2020). Ovi autori su svojim skalama *Idealnoga višejezičnog ja* empirijski potvrdili konstrukt *Idealno višejezično ja* u švedskomu, odnosno u kineskomu kontekstu. Švedski su autori u svojemu istraživanju ponudili 7 čestica, ali u analizi su primijenili samo 4. Kineska autorica primijenila je u svim analizama svih 6 čestica. Henry i C. Thorsen (2018) u svojima česticama koriste sintagmu „nekoliko različitih jezika osim švedskoga i jezika na kojemu razgovaram s roditeljima“[34]. Ova sintagma oslikava posebnost švedskoga konteksta, ali problematična je jer podrazumijeva značajnije prilagodbe u hrvatskomu kontekstu u kojemu je jezik na kojemu djeca razgovaraju s roditeljima i s drugim osobama iz okoline pretežito hrvatski. Na poseban je način problematična takva sintagma jer su u ovo doktorsko istraživanje uključeni samo sudionici koji su reprezentativni za hrvatski uzorak. Nadalje, švedska je skala primijenjena sa sudionicima u dobi od 13 do 16 godina dok je kineska skala korištena sa sveučilišnom populacijom. S obzirom na navedene poteškoće u prilagodbi skale iz švedskog konteksta u odnosu na jednostavnost primjene skale iz kineskoga konteksta, u ovomu istraživanju primijenjena je prevedena skala *Idealnoga višejezičnog ja* autorice M. Liu (2020).

Skala *Sadašnjega stranojezičnog ja*

Skalu *Sadašnjega stranojezičnog ja* sastavili su C. Thorsen, Henry i C. Cliffordson (2017). Ipak, zbog provedivosti statističkoga postupka (Mann-Whitney U test) kojim je ispitana razlika u rezultatu na varijablama *Idealnoga stranojezičnog ja* i *Sadašnjega stranojezičnog ja*,

[34] Sintagma na engleskom jeziku glasi „*several different languages other than Swedish and the language I speak with my parents*“ (Henry i Thorsen, 2018: str. 354).

za skalu *Sadašnjega stranojezičnoga ja*, u ovomu je istraživanju korišteno 8 čestica iz skale za *Idealno stranojezično ja*. Tvrdnje 9 *Kad god razmišljam o svojoj budućoj karijeri, zamišljam kako se koristim engleskim* i 10 *Za ono što želim napraviti u budućnosti, trebam znati engleski* nisu bile uključene u ovu skalu zbog njihove usmjerenosti na budućnost. Razlika između skale *Sadašnjega stranojezičnog ja* i skale *Idealnoga stranojezičnog ja* pri ispunjavanju odnosila se na istaknutu pismenu uputu sudionicima da pri procjeni čestica koje se tiču ISTRAJ-a razmišljaju o svojemu budućemu željenom stanju, a pri procjeni čestica koje se tiču SASTRAJ-a o svojim trenutnima jezičnim mogućnostima (Prilog 3, treća stranica upitnika). Točnije, prije mjerne skale za *Idealno stranojezično ja* (ISTRAJ) sudionici istraživanja zamoljeni su da procijene u kojoj se mjeri slažu s tvrdnjama s obzirom na njihove željene i, prema njihovoj procjeni, dostižne buduće sposobnosti te s obzirom na način na koji zamišljaju svoje željeno buduće stanje. Prije mjerne skale za *Sadašnje stranojezično ja* (SASTRAJ) sudionici su zamoljeni da procijene u kojoj se mjeri slažu s tvrdnjama s obzirom na njihove trenutno dostignute razine sposobnosti i s obzirom na način na koji vide njihovo stvarno sadašnje stanje. Zbog ovoga postupka, čestice na različitim skalama nisu mogle biti pomiješane.

Biografski podatci i jezični profil sudionika

Kako bi se dobile informacije o biografskim podatcima sudionika istraživanja, studenti su ponudili odgovore na nekoliko pitanja (dob, spol, sveučilište, godina studija, studijske skupine, ocjena iz jezičnih vježbi/ocjena iz 4. razreda SŠ iz engleskoga i odabranoga romanskog jezika, odlasci u inozemstvo: mjesto i trajanje boravaka, izloženost ciljnomu jeziku i kulturi putem medija i kulturnih događanja, materinski jezik/jezici, strani jezici koje poznaju, redoslijed i duljina učenja, samoprocjena jezične razine za svaki pojedini jezik, mjesto prebivališta).

Prema prijedlogu Dörnyei i T. Taguchi (2010), dio anketnoga upitnika koji je usmjeren na biografske podatke i jezični profil sudionika istraživanja smješten je nakon mjernih skala. Ovi autori navode kako je nakon usmenih i pismenih uputa poželjno sudionicima ponuditi prvo tvrdnje koje se tiču upravo objašnjene svrhe istraživanja kako bi bili u višoj mjeri motivirani i usmjereni na glavni dio anketnoga upitnika. U suprotnomu se slučaju sudionike prekida u razmišljanju ispunjavanjem biografskih podataka za koje imaju dovoljnu razinu koncentracije čak i ako su smješteni na kraju upitnika.

3.4.4.3 Kvantitativno predistraživanje i prilagodba skala Upitnika za istraživanje motivacije za učenje stranih jezika na sveučilišnoj razini

Budući da se u Hrvatskoj dosada nisu koristile tri skale (skala *Namjere ulaganja truda u učenje stranoga jezika*, skala *Sadašnjega stranojezičnog ja* (SASTRAJ) i skala *Idealnoga višejezičnog ja*) bilo je potrebno provesti predistraživanje. Skala *Idealnoga stranojezičnog ja* i skala *Stavova za učenje stranoga jezika* primijenjene su samo u dvama istraživanjima (Martinović, 2014; Vidak, 2019), ali ta su istraživanja bila usmjerena na engleski jezik pa su zato u predistraživanje uključene i ove skale u prilagođenomu obliku. Valja napomenuti i kako skala *Idealnoga stranojezičnog ja* u dosadašnjim istraživanjima u Hrvatskoj nije bila popraćena uputom koja potiče studente da razmišljaju o svojemu budućem stanju što je bio slučaj u ovomu doktorskom istraživanju. Iz tih je razloga bilo potrebno provesti kvantitativno predistraživanje kojemu je cilj bila provjera metrijskih karakteristika skala koje su potom korištene u glavnomu istraživanju.

U statističkoj je obradi podataka primijenjena faktorska analiza radi utvrđivanja konstruktne valjanosti instrumenta. Provedeni su Bartlettov test sfericiteta i Kaiser-Meyer-Olkinovom (KMO) mjera adekvatnosti uzorka koji su bili neophodni za provjeru prikladnosti korelacijske matrice za faktorsku analizu.

Primijenjena je eksplorativna faktorska analiza. Za definiranje faktora korišten je komponentni model, odnosno metoda glavnih komponenata. Kao kriteriji određivanja broja glavnih komponenti korišteni su Guttman-Kaiserov kriterij i Cattellova grafička metoda (eng. *scree-test*). Za pojedine je skale provedena je analiza s unaprijed zadanim jednofaktorskim rješenjem jer su uzete u obzir teorijske pretpostavke i jer se nastojala omogućiti usporedba rezultata s drugima sličnim istraživanjima (npr. Martinović, 2014; Vidak, 2019). Za provjeru pouzdanosti mjernih ljestvica korišten je Cronbachov alpha (α) koeficijent. Statistička obrada je provedena u programu IBM SPSS 25.

U tablicama u nastavku teksta nalaze se informacije o faktorskim opterećenjima i komunalitetima čestica na svakoj od mjernih skala. Niske vrijednosti komunaliteta uputili su na mogućnost isključivanja pojedinih čestica iz analize.

Skala *Idealno englesko ja*

Za skalu *Idealnoga engleskog ja* izračunate su vrijednosti za Kaiser-Meyer-Olkinov koeficijent (k = .784) i Bartlettov test sfericiteta (χ^2 = 381.987, df = 45, p <. 001) te je utvrđeno da je korelacijska matrica prikladna za faktorizaciju. Na temelju Kaiser-Guttmanovoga kriterija i Cattellovoga grafičkoga prikaza bilo je moguće trofaktorsko rješenje koje nije zadovoljavalo kriterije jednostavne strukture i interpretabilnosti. Cattellov grafički prikaz nalazi se u Prilogu 10. S obzirom na teorijsku pretpostavku o jednofaktorskoj strukturi ovog konstrukta (npr. Martinović, 2014; Vidak, 2019), provedena je analiza s unaprijed zadanim jednofaktorskim rješenjem. Za čestice (9) *Kad god razmišljam o svojoj budućoj karijeri, zamišljam kako se koristim engleskim* i (10) *Za ono što želim napraviti u budućnosti, trebam znati engleski* utvrđene su niske korelacije s ostalim česticama i niski komunaliteti (čestica 9 = .233; čestica 10 = .250).

U ponovljenoj analizi s 8 čestica Kaiser-Meyer-Olkinov koeficijent (k = .811) i Bartlettov test sfericiteta (χ^2 = 335.820, df = 28, p < .001) i dalje su ukazivali na prikladnost korelacijske matrice za faktorizaciju. Izdvojeni faktor objasnio je 58.30 % varijance, a faktorska opterećenja i komunaliteti za pojedine čestice ove skale bili su dovoljno visoki (Tablica 10). Koeficijent pouzdanosti (α) za skalu *Idealno englesko ja* iznosio je .883, pa su stoga zadržane sve čestice na ovoj skali.

Tablica 10. Faktorska opterećenja i komunaliteti za čestice skale *Idealno englesko ja* (N = 118)

	Faktor	Komunaliteti
Mogu zamisliti sebe kako govorim engleski s prijateljima i kolegama iz inozemstva.	.81	.66
Mogu zamisliti sebe kako studiram na sveučilištu gdje se nastava izvodi na engleskome.	.81	.65
Mogu se zamisliti da živim u inozemstvu i razgovaram na engleskome.	.80	.65
Mogu zamisliti sebe kako govorim engleski kao da mi je on materinski jezik.	.79	.63
Mogu zamisliti sebe kako živim u inozemstvu i uspješno se služim engleskim u komunikaciji s mještanima.	.75	.56
Mogu zamisliti sebe kako pišem e-*mailove*/dopise na tečnome engleskome.	.74	.55
Mogu zamisliti situaciju gdje govorim engleski sa strancima.	.70	.49
Sebe zamišljam kao nekoga tko zna govoriti engleski.	.68	.47
% objašnjene varijance	58.30	

Skala *Idealno njemačko ja*

Za skalu *Idealnoga njemačkog ja* vrijednost KMO koeficijenta iznosi k =.771, a Bartlettov test sfericiteta je statistički značajan (χ^2 = 500.338, df = 45, p < .001) što je ukazalo na prikladnost korelacijske matrice za faktorizaciju. Jednako kao i kod skale *Idealnoga engleskog ja*, na temelju Kaiser-Guttmanova kriterija i Cattellova grafičkoga prikaza postojala je mogućnost trofaktorskoga rješenja, ali ono nije zadovoljilo kriterije jednostavne strukture i interpretabilnosti. Stoga je uzeta u obzir ranije spomenuta teorijska pretpostavka o jednofaktorskoj strukturi konstrukta *Idealno njemačko ja* te je provedena analiza s unaprijed zadanim jednofaktorskim rješenjem. Cattellov grafički prikaz nalazi se u Prilogu 10. Za čestice (9) *Kad god razmišljam o svojoj budućoj karijeri, zamišljam kako se koristim njemačkim* i (10) *Za ono što želim napraviti u budućnosti, trebam znati njemački* utvrđene su niske korelacije s ostalim česticama i niski komunaliteti (čestica 9 = .309; čestica 10 = .165). Iz toga su razloga te čestice izbačene iz skale *Idealnoga njemačkog ja*.

U ponovnoj su analizi s 8 čestica koeficijent KMO (k = .787) i Bartlettov test sfericiteta (χ^2 = 416.012, df = 28, p < .001) ukazali na prikladnost korelacijske matrice za faktorizaciju. Izdvojeni faktor objasnio je 49.92 % varijance, a iz Tablice 11 vidljivo je da su sva faktorska opterećenja i komunaliteti bili dovoljno visoki. Koeficijent pouzdanosti (α) za skalu *Idealno njemačko ja* iznosio je .823, pa su stoga zadržane sve preostale čestice na ovoj skali.

Tablica 11. Faktorska opterećenja i komunaliteti za čestice skale *Idealno njemačko ja* (N = 118)

	Faktor	Komunaliteti
Mogu zamisliti sebe kako pišem e-*mailove*/dopise na tečnome njemačkom.	.80	.64
Mogu zamisliti situaciju gdje govorim njemački sa strancima.	.80	.64
Sebe zamišljam kao nekoga tko zna govoriti njemački.	.78	.61
Mogu zamisliti sebe kako govorim njemački jezik s prijateljima i kolegama iz inozemstva.	.76	.58
Mogu se zamisliti da živim u inozemstvu i razgovaram na tečnome njemačkom.	.74	.55
Mogu zamisliti sebe kako govorim njemački kao da mi je on materinski jezik.	.58	.33
Mogu zamisliti sebe kako studiram na sveučilištu gdje se nastava izvodi na njemačkom.	.57	.33
Mogu zamisliti sebe kako živim u inozemstvu i uspješno se služim njemačkim u komunikaciji s mještanima.	.56	.31
% objašnjene varijance	49.92	

Skala *Sadašnje njemačko ja*

Za skalu *Sadašnjega njemačkog ja* vrijednosti KMO koeficijenta (k = .895) i Bartlettovoga testa sfericiteta (χ^2 = 624.197, df = 28, p <.001) potvrdile su da je korelacijska matrica prikladna za faktorizaciju. Temeljem Kaiser-Guttmanovog kriterija i Cattellovoga grafičkoga prikaza izdvojen je jedan faktor koji je objasnio 63.79 % varijance, a u Tablici 12 navedena su faktorska opterećenja i komunaliteti. Cattellov grafički prikaz nalazi se u Prilogu 10. Koeficijent pouzdanosti (α) za skalu *Sadašnje njemačko ja* iznosio je .913. Iz toga su razloga zadržane sve čestice na ovoj skali.

Tablica 12. Faktorska opterećenja i komunaliteti za čestice skale *Sadašnje njemačko ja* (N = 118)

	Faktor	Komunaliteti
Mogu se zamisliti da živim u inozemstvu i razgovaram na tečnome njemačkom.	.87	.76
Mogu zamisliti sebe kako govorim njemački jezik s prijateljima i kolegama iz inozemstva.	.87	.76
Sebe zamišljam kao nekoga tko zna govoriti njemački.	.87	.76
Mogu zamisliti sebe kako živim u inozemstvu i uspješno se služim njemačkim u komunikaciji s mještanima.	.80	.64
Mogu zamisliti situaciju gdje govorim njemački sa strancima.	.78	.61
Mogu zamisliti sebe kako govorim njemački kao da mi je on materinski jezik.	.78	.61
Mogu zamisliti sebe kako pišem e-*mailove*/dopise na tečnome njemačkom.	.73	.54
Mogu zamisliti sebe kako studiram na sveučilištu gdje se nastava izvodi na njemačkom.	.65	.43
% objašnjene varijance	63.79	

Skala *Idealno višejezično ja*

Za skalu *Idealnoga višejezičnog ja* vrijednost KMO koeficijent iznosio je k = .872, a Bartlettov test sfericiteta (χ^2 = 342.291, df = 15, p < .001) bio je statistički značajan. Ove vrijednosti uputile su na pogodnost korelacijske matrice za faktorizaciju. Uz pomoć Kaiser-Guttmanova kriterija i Cattellova grafičkoga prikaza bio je izdvojen jedan faktor koji je objasnio 60.74 % varijance. Cattellov grafički prikaz nalazi se u Prilogu 10. Faktorska opterećenja i komunaliteti svih čestica imali su dovoljno visoke vrijednosti (Tablica 13), a bila je visoka vrijednost i koeficijenta pouzdanosti (α = .855) za cijelu skalu *Idealno višejezično ja*.

Tablica 13. Faktorska opterećenja i komunaliteti za čestice skale *Idealno višejezično ja*

	Faktor	Komunaliteti
Korištenje raznih stranih jezika bit će dio moje budućnosti.	.76	.57
Mogu se zamisliti kako se služim s više od jednoga stranoga jezika u svojoj budućoj karijeri.	.89	.78
Mogu se zamisliti kako se služim s više od jednoga stranoga jezika u mnogo situacija u budućnosti.	.84	.71
Mogu se zamisliti kako živim u inozemstvu i koristim se raznim stranim jezicima da bih komunicirala s ljudima.	.67	.45
Mislim da ću postati osoba koja se u budućnosti koristi s više jezika.	.88	.78
Korištenje raznih stranih jezika da bih komunicirala s ljudima u budućnosti mi neće biti preteško.	.59	.35
% objašnjene varijance	60.74	

Skala *Stavovi prema učenju njemačkoga jezika*

I za su ovu skalu vrijednosti KMO koeficijenta (KMO=.774) i Bartlettova testa sfericiteta (χ^2 = 251.592, *df* = 15, *p* < .001) uputile na prikladnost korelacijske matrice za faktorizaciju. Temeljem Kaiser-Guttmanova kriterija i Cattellova grafičkoga prikaza bio je izdvojen jedan faktor koji je objasnio 52.59 % varijance. Cattellov grafički prikaz nalazi se u Prilogu 10. Faktorska opterećenja i komunaliteti bili su dovoljno visoki za sve čestice, a koeficijent pouzdanosti (α) za ovu skalu iznosio je .796 pa su zadržane sve čestice na ovoj skali.

Tablica 14. Faktorska opterećenja i komunaliteti za čestice skale *Stavovi prema učenju njemačkoga jezika* (N = 118)

	Faktor	Komunaliteti
Doista uživam učiti njemački.	.81	.65
Uvijek se radujem satima njemačkoga.	.80	.64
Mislim da vrijeme brže prolazi dok učim njemački.	.76	.58
Smatram da je učenje njemačkoga doista zanimljivo.	.73	.54
Sviđa mi se ozračje (atmosfera) na nastavi njemačkoga.	.65	.43
Želio/željela bih imati više sati njemačkoga u nastavi.	.57	.32
% objašnjene varijance	52.59	

Skala *Namjera ulaganja truda u učenje njemačkoga jezika*

Kod ove su skale vrijednosti KMO koeficijent (KMO=.882) i Bartlettov test sfericiteta (χ^2 = 701.033, df = 55, p < .001) uputili na prikladnost korelacijske matrice za faktorizaciju.

Međutim, na temelju Kaiser-Guttmanov kriterija postojala je mogućnost dvofaktorskoga rješenja, a na temelju Cattellova grafičkoga prikaza postojala je mogućnost jednoga ili tri faktora. U analizi koju su provele autorice ove skale, V. Busse i C. Walter (2013), također je postojala mogućnost dvofaktorskoga rješenja, ali u ovomu doktorskom istraživanju dvofaktorsko rješenje nije zadovoljavalo kriterije jednostavne strukture i interpretabilnosti.

Budući da je na temelju Cattellovoga grafičkoga prikaza postojala mogućnost jednofaktorskoga rješenja, a sve su čestice osim čestice (5) *Trošim puno vremena na prijevode* zasićene prvim faktorom, ispitano je jednofaktorsko rješenje. Međutim, za čestice (5) *Trošim puno vremena na prijevode* i (7) *Jako se trudim pročitati više od samo zadanih tekstova u novinama/časopisima* utvrđene su niske korelacije s ostalim česticama i niski komunaliteti (čestica 5 = .15; čestica 7 = .21). Cattellov grafički prikaz za skalu *Namjera ulaganja truda u učenje njemačkoga jezika* nalazi se u Prilogu 10.

Ponovljenom analizom s 9 preostalih čestica vrijednosti KMO koeficijenta (k = .877) i Bartlettova testa sfericiteta (χ^2 = 647.947, df = 36, p < .001) ukazale su na prikladnost korelacijske matrice za faktorizaciju. Izdvojeni faktor objasnio je 60.02 % varijance, a u Tablici 15 nalaze se faktorska opterećenja i komunaliteti za sve čestice ove skale. Koeficijent pouzdanosti (α) za skalu *Namjera ulaganja truda u učenje njemačkoga jezika* iznosio je .915 pa su stoga zadržane sve čestice na ovoj skali.

Tablica 15. Faktorska opterećenja i komunaliteti za čestice skale *Namjera ulaganja truda u učenje njemačkoga jezika* (N = 118)

	Faktor	Komunaliteti
Ja sam tip osobe koja ulaže velik trud u učenje njemačkoga.	.88	.77
Mogu iskreno reći da stvarno dajem sve od sebe kako bih naučio njemački.	.86	.74
Naporno radim da naučim njemački.	.86	.74
Ulažem što je moguće više vremena u učenje jezika.	.80	.64
Mogu iskreno reći da se jako trudim na jezičnim vježbama iz njemačkoga jezika.	.77	.59
Trudim se koliko god mogu za zadaće iz jezičnih vježbi.	.74	.55
Provodim puno vremena na poboljšavanju moje gramatike tamo gdje osjećam da je to potrebno.	.74	.55
Ulažem puno vremena i truda u sve pisane jezične zadatke, kao što su npr. eseji na njemačkom itd.	.65	.42
Nastojim naučiti što više novih riječi tijekom jezičnih vježbi.	.63	.40
% objašnjene varijance	60.02	

Na temelju podataka dobivenih faktorskom analizom može se zaključiti da su sve korelacijske matrice bile pogodne za faktorizaciju. Za čestice (9) *Kad god razmišljam o svojoj budućoj karijeri, zamišljam kako se koristim engleskim* i (10) *Za ono što želim napraviti u budućnosti, trebam znati engleski* utvrđene su niske korelacije s ostalim česticama i niski komunaliteti pa su stoga ove čestice izostavljene iz daljnje analize skale *Idealno englesko ja*. Nadalje, za čestice (9) *Kad god razmišljam o svojoj budućoj karijeri, zamišljam kako se koristim njemačkim* i (10) *Za ono što želim napraviti u budućnosti, trebam znati njemački* utvrđene su niske korelacije s ostalim česticama i niski komunaliteti, pa su i ove čestice izostavljene iz skale *Idealno njemačko ja*. Niske korelacije s ostalim česticama i niski komunaliteti utvrđeni su i za čestice (5) *Trošim puno vremena na prijevode* i (7) *Jako se trudim pročitati više od samo zadanih tekstova u novinama/časopisima* na skali *Namjere ulaganja truda u učenje njemačkoga jezika*, pa su stoga i ove čestice izostavljene iz daljnjih analiza.

Pouzdanosti mjernih skala upitnika za istraživanje motivacije za učenje stranih jezika na sveučilišnoj razini dobivene su metodom unutarnje konzistencije, odnosno izračunom Cronbach alpha koeficijenta, i za sve je mjerne skale utvrđena visoka pouzdanost (od .796 do .915).

Na temelju dosad predstavljenih rezultata, može se zaključiti da prilagođene mjerne skale Upitnika za istraživanje motivacije za učenje stranih jezika na sveučilišnoj razini imaju dobra psihometrijska svojstva, u skladu su s rezultatima dosad provedenih hrvatskih i inozemnih istraživanja (npr. Taguchi, Magid i Papi, 2009; Busse i Walter, 2013; Henry i Thorsen, 2018; Liu, 2020) te se u ovomu obliku mogu koristiti i u glavnomu istraživanju.

3.4.4.4 Opis instrumenta za glavno kvantitativno istraživanje

Istraživački instrument primijenjen u glavnomu kvantitativnom istraživanju bio je Upitnik za istraživanje motivacije za učenje romanskih jezika na sveučilišnoj razini koji se sastoji od pet skala, a to su skala *Idealnoga stranojezičnog ja* (ISTRAJ), skala *Stavova za učenje stranoga jezika,* skala *Namjere ulaganja truda u učenje stranoga jezika*, skala *Sadašnjega stranojezičnog ja* (SASTRAJ) i skala *Idealnoga višejezičnog ja* (IVIŠAJ) (Prilog 3 i Prilog 4).

Kao i u predistraživanju, u glavnomu su istraživanju primijenjene dvije inačice ovoga upitnika. Naime, studenti prve godine preddiplomskoga studija ispunjavali su skalu *Idealnoga stranojezičnog ja* (ISTRAJ) jednom za engleski jezik, a jednom za romanski jezik koji studiraju pa su stoga trebali procijeniti 8 čestica više nego svi ostali sudionici istraživanja (Prilog 3). Ova se inačica upitnika sastojala se od 45 čestica. Svakoj od čestica pridružena je petostupanjska Likertova skala. Osim procjene čestica, sudionici istraživanja odgovorili su i na 23 pitanja vezana za biografske podatke i njihov jezični profil.

Druga je inačica upitnika primijenjena sa studentima druge i treće godine preddiplomskoga studija i sa studentima prve i druge godine diplomskoga studija i sastojala se od 37 čestica. U njoj nije bila zastupljena skala *Idealnoga stranojezičnog ja* (ISTRAJ) za engleski jezik. Također je i u ovoj inačici upitnika svakoj od čestica pridružena petostupanjska Likertova skala. Uz procjenu čestica, sudionici su ponudili odgovore na 22 pitanja o biografskim podatcima i vlastitomu jezičnom profilu (Prilog 4).

3.4.5 Obrada podataka

Kako je navedeno u poglavlju 3.4.1., istraživanje je provedeno mješovitim pristupom primjenom kvalitativnih i kvantitativnih istraživačkih metoda. Kvantitativni podatci glavni su dio ovoga doktorskog istraživanja i koristili su se za provjeru postavljenih hipoteza, a kvantitativni su podatci ponudili dodatna objašnjenja i uvid u individualna iskustva studenata romanskih studija.

3.4.5.1 Obrada kvalitativnih podataka

Kvalitativnim putem obrađeno je 29 autobiografija koje predstavljaju korpus ili sadržaj kvalitativnoga dijela istraživanja. Kako bi se zaštitio identitet sudionika istraživanja, u izostavljeni su svi osobni podatci koji su se pojavljivali u tekstovima, a svakoj jezičnoj biografiji dodana je kratica riječi sudionik, SUD, i broj od 1 do 29. Analiza sadržaja provedena je prateći korake koje su predložili Zvonarević (1987) i H. Radnor (2001).

Cjelovita analiza sadržaja autobiografija provedena je kvalitativnom procedurom u šest koraka koju je predložila H. Radnor (2001):

(1) slaganje tema,

(2) konstrukcija kategorija,

(3) iščitavanje sadržaja (kodiranje),

(4) ispunjavanje tablica sa zapisima kodova,

(5) generiranje kodiranih prijepisa autobiografija,

(6) analiza i interpretacija podataka.

Osim ovih koraka, uvažena su i tri koraka analize sadržaja koje predlaže Zvonarević (1987), a to su:

(1) određivanje jedinice analize,

(2) određivanje jedinice sadržaja i

(3) određivanje kategorije sadržaja.

Premda drugi i treći korak analize prema Zvonareviću (1987) odgovaraju prvomu i drugomu koraku analize koju je predložila H. Radnor (2001), uzeti su u obzir koraci obaju autora jer se međusobno ne isključuju već se nadopunjuju.

Prema Zvonareviću (1987: str. 155), u analizi sadržaja prvi je korak određivanje jedinice analize, odnosno količine sadržaja koji se uzima u obzir tijekom cijele analize. Jedinica analize može biti točno određeni formalni uzorak kao što su primjerice jedan redak, jedan zadatak, jedna stranica ili jedna rečenica, a može biti i logička cjelina pa se pritom ne gleda hoće li jedinica analize biti jednaka s obzirom na formalne odrednice kao što su broj riječi ili broj stranica. Izbor jedinice analize zavisi od cilja analize, ali jednom kad se utvrdi, važno je pridržavati se odabrane jedinice analize u tijeku cijele analize sadržaja.

Kao drugi neophodni korak u postupku analize sadržaja, Zvonarević (1987) navodi određivanje jedinice sadržaja. Jedinice sadržaja su simboli ili teme koje mogu se odrediti *a*

priori, *a posteriori* ili kombinacijom ovih dvaju načina. *A priori* način sastoji se u određivanju tema ili simbola prije početka analize, dok se *a posteriori* način sastoji u određivanju tema ili simbola tek po proučavanju sadržaja. Zvonarević (1987) smatra korisnom kombinaciju ovih dvaju načina. U analizi sadržaja može se odabrati promatranje simbola ili teme (ideje). Simbol je kraći izraz koji se pretražuje u odabranomu korpusu, a tema obuhvaća sve što ne obuhvaćaju simboli i odnosi se na određenu ideju „bez obzira na način na koji je u tekstu formulirana“ (str. 156). Ako se promatra određena tema, tada se u tekstu promatra svaka jedinica analize kako bi se utvrdilo javlja li se u njoj odabrana tema.

Prema Zvonareviću (1987), treći je neophodni element analize sadržaja određivanje kategorija sadržaja koje se svrstavaju u već određene jedinice sadržaja. Kategorije se također mogu odrediti *a priori*, *a posteriori* ili kombinacijom ovih dvaju načina.

Koraci obrade kvalitativnih podataka

U ovomu je doktorskom istraživanju za jedinicu analize uzeta logična cjelina jer su sudionici istraživanja imali slobodu odgovarati na način koji njima najviše odgovara i odgovore su ponudili u obliku: (1) tablice s kratkim opisima, (2) odgovora na postavljena pitanja; (3) natuknica i (4) esejskih opisa. Stoga se jednom jedinicom analize smatrao jedan smisleni ulomak teksta koji je mogao biti jedna rečenica, jedan odgovor na pitanje, jedna natuknica ili jedan odlomak teksta.

Jedinica sadržaja odabrana je s obzirom na temu ili ideju koja je logička osnova analize, a teme su odabrane kombinacijom *a priori* i *a posteriori* načina. Naime, u određivanju tema na *a priori* način razmotrena su teorijska uporišta predstavljena u 2. poglavlju, dok je za potrebe *a posteriori* načina istraživačica pročitala autobiografije kao cjelovite tekstove više puta. Na temelju ovoga generalnog pregleda, daljnjim su iščitavanjima autobiografija prepoznate četiri glavne teme.

Kategorije sadržaja odabrane su također kombinacijom *a priori* i *a posteriori* načina pri čemu su za potrebe *a priori* načina razmotrena pitanja koja su sudionicima istraživanja služila kao poticaj za pisanje autobiografije, a za potrebe *a posteriori* načina istraživačica je pročitala autobiografije kao cjelovite tekstove više puta. Po identificiranju glavnih tema, prepoznate su i

kategorije koje im pripadaju koje su označene slovnom ili brojčanom oznakom u svrhu kodiranja.

Slijedeći uputu H. Radnor (2001), u trećemu se koraku kodirao sadržaj autobiografija prema predloženima temama i kategorijama, a zatim se u četvrtomu koraku obrađeni sadržaj u obliku kodova unio u tablice zbog jednostavnijega snalaženja. U skladu s upozorenjima Zvonarevića (1985) i H. Radnor (2001), ponekad se ista jedinica sadržaja odnosila na više od jedne kategorije pa je stoga kategorizirana u obje kategorije u koje može pripadati. Po obradi prvih četiriju koraka, pojavnost tema i kategorija je kvantificirana slovnom oznakom kako bi se mogle identificirati one koje su najučestalije i kako bi se mogao utvrditi ukupni broj istraživačevih odluka. Valja naglasiti kako učestalost nije bila cilj sama sebi već se smatra samo dodatnim alatom u analizi podataka.

Provjera valjanosti kvalitativnih podataka

Prema Creswellu (2014), osiguravanje kvalitativne valjanosti (eng. *qualitative validity*) provodi se provjerom točnosti saznanja kroz primjenu određenih procedura ili strategija. Autor nabraja osam glavnih strategija te savjetuje primjenu nekoliko strategija kako bi se osigurala valjanost.

U nastavku će biti predstavljene strategije primijenjene u ovomu doktorskom istraživanju. Prva je strategija triangulacija prema kojoj se teme predlažu na temelju konvergentnih perspektiva više sudionika istraživanja. Ova je strategija uvažena jer se promatra perspektiva 29 sudionika istraživanja. Druga je strategija bogat opis konteksta (poglavlje 3.1.) i potkrijepljenost tema primjerima perspektiva sudionika (poglavlje 4.1.). Treća je strategija predstavljanje istraživača koji interpretira podatke kako bi čitatelji imali uvid u načine na koje istraživačevo osobno iskustvo može utjecati na interpretaciju rezultata (poglavlje Životopis, str. 241). Četvrta strategija predlaže da se uključi još jedna osoba koja pregledava i postavlja pitanja o kvalitativnom istraživanju kako bi se interpretacija temeljila na još jednoj perspektivi. Ova strategija je zadovoljena jer je u istraživanje uključena nezavisna procjeniteljica, a izradu doktorske disertacije nadgledale su dvije mentorice.

Provjera pouzdanosti kvalitativnih podataka

Gibbs (2007) i Creswell (2014) daju smjernice ili strategije za osiguravanje pouzdanosti kvalitativnih rezultata. U nastavku će biti predstavljene strategije koje su korištene u ovomu doktorskom istraživanju, a bit će izuzete one strategije koje nisu primjenjive na analizu narativa kao i one koje podrazumijevaju suradnju nekoliko istraživača. Prva je strategija osiguravanje da se ne dogodi promjena u kodiranju uzrokovana nesustavnim korištenjem istih kodova za iste pojave. Creswell (2014) predlaže korištenje knjižice kvalitativnih kodova (eng. *qualitative codebook*) u svrhu sustavnoga korištenja kodova tijekom obrade podataka. Knjižica kvalitativnih kodova je tablica koja sadrži sve kodove, njihova objašnjenja i primjere. Pri obradi kvalitativnih podataka ovoga doktorskog istraživanja, tablica je sadržavala informacije o temama, kategorijama, pripadajućim kodovima i primjerima ili ključnim riječima na mjestima gdje je to bilo potrebno (Prilog 8). Objašnjenja tema i kategorija bila su potrebna za nezavisnu procjenu dvaju procjenitelja i ponuđena su usmenim putem. Kao drugu strategiju za osiguravanje pouzdanosti pri kodiranju kvalitativnih podataka Gibbs (2007) i Creswell (2014) predlažu da istraživači međusobno usporede rezultate do kojih su došli samostalno i bez međusobnoga konzultiranja. Kod istraživanja koje provode samostalni istraživači, autori savjetuju angažiranje nezavisnoga procjenitelja koji samostalno kodira podatke. Nezavisni procjenitelj i istraživač zatim uspoređuju kodirani sadržaj kako bi provjerili udio slaganja ili dogovor između procjenitelja (eng. *intercoder agreement*). Lavrakas (2008) navodi kako se ovaj dogovor može mjeriti na različite načine, ali postotak slaganja je najčešće primjenjivani indeks pouzdanosti među procjeniteljima (eng. *interrater reliability*) upravo zbog svoje jednostavnosti. Indeks pouzdanosti među procjeniteljima mjeri izračunom postotka svih odluka u kojima su se procjenitelji slagali s obzirom na ukupni broj odluka. Prema Milesu i Hubermanu (1994, u Creswell, 2014), kvalitativna pouzdanost osigurava se postotkom slaganja između procjenitelja koji iznosi najmanje 80 %. Zbog osiguravanja objektivnosti, u ovomu je doktorskomu istraživanju za obradu trećega i četvrtoga koraka angažirana još jedna nezavisna procjeniteljica. Indeks pouzdanosti među procjeniteljima izražen je postotkom.

Po dogovoru istraživačice i nezavisne procjeniteljice, ažurirane su tablice sa zapisima kodova (Prilog 9), a potom su, u petomu koraku, objedinjeni prijepisi autobiografija prema temama i kategorijama. U šestomu je koraku ponuđena interpretacija. Prema Gibbsovoj (2007) uputi, istraživačica je vodila bilješke tijekom cijele obrade podataka.

Prva dva koraka analize sadržaja koje predlaže H. Radnor (2001) odnose se na čitanje cjelovitih tekstova, slaganje tema i konstrukciju kategorija, a provedeni su zajednički za sve jezike. Koraci koji se odnose na iščitavanje sadržaja (kodiranje), ispunjavanje tablica sa zapisima kodova i generiranje kodiranih prijepisa autobiografija provedeni su zasebno za svaki od istraživanih romanskih jezika i za engleski jezik.

3.4.5.2 Obrada kvantitativnih podataka

U obradi kvantitativnih podataka glavnoga istraživanja primijenjeni su sljedeći statistički postupci: Wilcoxonov test, Mann-Whitney U test, Spearmanov koeficijent korelacije i deskriptivna statistika. Svi podatci prikupljeni i u predistraživanju i u glavnomu istraživanju obrađeni su u statističkomu programskomu paketu IBM SPSS 25.

U predistraživanju su provjerene metrijske karakteristike pet korištenih skala (poglavlje 3.4.4.3.). Po provedenomu predistraživanju na uzorku studenata njemačkoga jezika, unesene su preinake u istraživački instrument. Naime, iz dviju skala (skala *Idealnoga stranojezičnog ja* i skala *Namjere ulaganja truda u učenje stranoga jezika*) izuzete su po dvije čestice. U glavnomu su se istraživanju provjerile postavljene hipoteze s ciljnom skupinom sudionika.

Kako bi se provjerila prva hipoteza o postojanju jezično specifičnoga *Idealnoga stranojezičnog ja* sudionici koji su na prvim godinama preddiplomskih studija ispunili su skalu *Idealnoga stranojezičnog ja* prvi put za odabrani romanski jezik koji studiraju, a drugi put za engleski jezik. Razlike u rezultatima na dvjema skalama ispitane su Wilcoxonovim testom.

Budući da se radi o studentima koji uz romanski jezik imaju na raspolaganju velik izbor studija filoloških i nefiloloških usmjerenja, nije bilo statistički moguće provesti istraživanje s dvjema studijskim skupinama koje sudionici studiraju. Stoga je statistička provjerljivost prve hipoteze osigurana odabirom engleskoga jezika. Engleski jezik odabran je jer je to prvi strani jezik većine hrvatskih studenata koji su učili do kraja svojega srednjoškolskog obrazovanja ili ga još uvijek uče kao jedan od obaveznih ili izbornih kolegija na studiju. Odabir ovoga jezika temelji se i na jezično-globalizacijskomu procesu u kojemu se znanje svjetskoga engleskog jezika ne smatra više izborom već jednom od osnova djelovanja na narodnoj i međunarodnoj razini (Dörnyei i Csizér, 2002; Csizér i Dörnyei, 2005; Dörnyei, Csizér, Németh, 2006).

Wilcoxonovim testom ispitane su razlike u rezultatima na skalama ISTRAJ (engleski jezik) i ISTRAJ (talijanski ili španjolski ili francuski jezik).

Kako bi se provjerila druga hipoteza koja se odnosi na vremensku dinamičnost motivacije, svi sudionici istraživanja ponudili su odgovore na skalama *Idealnoga stranojezičnog ja, Sadašnjega stranojezičnog ja* i *Namjere ulaganja truda u učenje stranoga jezika*. Te tri skale odnosile su se na odabrani romanski jezik koji studiraju sudionici istraživanja. Kako bi se provjerilo postojanje razlike između *Idealnoga stranojezičnog ja* (ISTRAJ) i *Sadašnjega stranojezičnog ja* (SASTRAJ) na različitim razinama studija (hipoteza 2.1), za svaki je pojedini romanski jezik Mann-Whitney U testom ispitana razlika u rezultatu na varijablama SASTRAJ i ISTRAJ između studenata početnih godina i studenata završnih godina studija. Kako bi se provjerila povezanost motiviranoga jezičnoga ponašanja s razlikom između ISTRAJ-a i SASTRAJ-a s obzirom na napredak po studijskim godinama (hipoteza 2.2), za sve studente svakoga pojedinoga romanskog jezika, a zatim i za podskupine studenata početnih godina i studenata završnih godina studija izračunati su Spearmanovi koeficijenti korelacije (ρ) između navedenih varijabli.

Kako bi se provjerila treća hipoteza koja se odnosi na studentsko iskustvo učenja ciljnoga romanskog jezika u hrvatskomu kontekstu, provjerena je povezanost motiviranoga ponašanja i iskustva učenja ciljnoga jezika upotrebom sljedećih skala: *Namjera ulaganja truda u učenje stranoga jezika* i *Stavovi prema učenju stranoga jezika*. Za svaki istraživani romanski jezik izračunati su Spearmanovi koeficijenti korelacije između navedenih varijabli.

Kako bi se provjerila razvijenost *Idealnoga višejezičnog ja* (IVIŠAJ) kod hrvatskih studenata (hipoteza 4.1.), svi sudionici istraživanja ispunili su skalu *Idealnoga višejezičnog ja*. Razvijenost *Idealnoga višejezičnog ja* (IVIŠAJ) važna je za naše studente jer, ako je razvijen, ovaj samovodič može pridonijeti dodatnim utjecajem na motivirano ponašanje (Henry i Thorsen, 2018). Ova hipoteza provjerena je konzultiranjem deskriptivne statistike za skalu *Idealnoga višejezičnog ja*. Povezanost motiviranoga ponašanja i IVIŠAJ-a (hipoteza 4.2.) provjerena je upotrebom skale *Idealnoga višejezičnog ja* (IVIŠAJ) i skale *Namjere ulaganja truda u učenje stranoga jezika*. Za svaki jezik izračunati su Spearmanovi koeficijenti korelacije između navedenih varijabli.

Zaključni komentar:

U ovomu, trećemu poglavlju, opisano je doktorsko istraživanje. Kontekst ovoga doktorskog istraživanja podrazumijeva opis statusa triju istraživanih romanskih jezika u hrvatskomu obrazovnom sustavu, a zatim i opis studija talijanskoga na trima, a španjolskoga i francuskoga na dvama hrvatskim sveučilištima. U okviru ovoga poglavlja definirani su cilj i hipoteze istraživanja, a zatim je opisana i metodologija istraživanja. U ovomu je doktorskomu istraživanju zastupljena kombinacija kvalitativnih i kvantitativnih istraživačkih metoda, pri čemu je naglasak stavljen na glavno kvantitativno istraživanje. Kvalitativno je istraživanje provedeno primjenom jezične autobiografije, a u svrhu provjere upitnika za istraživanje motivacije za učenje stranih jezika na sveučilišnoj razini u hrvatskomu kontekstu, provedeno je predistraživanje sa studentima njemačkoga jezika. Iz upitnika su isključene čestice koje nisu imale zadovoljavajuće vrijednosti. Temeljem rezultata predistraživanja, zaključeno je da prilagođene mjerne skale upitnika za istraživanje motivacije za učenje stranih jezika na sveučilišnoj razini imaju dobra psihometrijska svojstva i pogodne su za primjenu u glavnomu istraživanju sa studentima francuskoga, talijanskoga i španjolskoga jezika. Na koncu ovoga poglavlja izložen je način na koji su obrađeni kvalitativni rezultati i rezultati glavnoga kvantitativnog istraživanja.

4. REZULTATI KVALITATIVNOGA ISTRAŽIVANJA

Jezične autobiografije prikupljene su od studenata talijanskoga jezika na diplomskoj razini studija. Nakon što su autobiografije više puta pročitane u preliminarnomu koraku, izostavljeni su sudionici koji nisu odgovarali unaprijed zadanima kriterijima opisanima u potpoglavlju 3.4.1.1. Autobiografijama 29 sudionika dobiven je korpus koji se sastoji od 24 356 riječi. Istraživačica i nezavisna procjeniteljica donijele su 672 samostalne odluke, a usporedbom odluka na temelju tablica sa zapisima kodova (4. korak analize sadržaja) utvrđen je postotak pouzdanosti među procjeniteljima (eng. *interrater reliability*) koji iznosi 87 %. Detaljnim pregledom odluka usporedbom kodiranih tekstova (3. korak analize sadržaja) postignut je konačni dogovor autorice ovoga istraživanja i nezavisne procjeniteljice (eng. *intercoder agreement*) koji iznosi 96 %.

Postupkom analize sadržaja utvrđene su sljedeće teme:

(1) iskustvo učenja stranoga jezika,

(2) sadašnje poznavanje i upotreba stranoga jezika,

(3) motivacija za učenje stranoga jezika i

(4) višejezičnost.

U okviru svake od tema identificirane su pripadajuće kategorije (Prilog 8).

Tema „iskustvo učenja stranoga jezika“ obuhvatila je kategorije: (1) formalno učenje stranoga jezika, (2) ljetne škole, stipendije i razmjene, (3) izloženost/pasivna upotreba ciljnoga jezika (slušanje radija, gledanje televizijskih programa, serija, filmova i sl.) i (4) putovanja u zemlje u kojima se koristi ciljni strani jezik.

Tema „sadašnje poznavanje i upotreba stranoga jezika“ obuhvatila je kategorije: (1) jezična razina, (2) opis jezičnih vještina recepcije i produkcije te primjene jezika, (3) aktivna upotreba u razgovoru s (ne)izvornim govornicima i (4) aktivna upotreba u raznim aktivnostima (posao, učenje, pretraživanje internetskih sadržaja, čitanje knjiga i sl.).

Tema „motivacija za učenje stranoga jezika“ obuhvatila je kategorije: (1) nastavnik kao (de)motivator, (2) zanimanje za ciljni jezik i kulturu, (3) ulaganje truda za učenje ciljnoga jezika, (4) upis studija ciljnoga stranog jezika, (5) odustajanje od učenja ciljnoga stranog jezika, (6) (ne)uspjeh kao izvor (de)motivacije, (7) planovi i želje vezane za ciljni strani jezik, (8) strah od inoga jezika.

Tema „višejezičnost“ obuhvatila je kategorije: (1) upotreba i/ili izloženost dijalektima materinskoga i stranih jezika, (2) primjena strategija za učenje stranih jezika, (3) uočavanje utjecaja klasičnih jezika na učenje stranih jezika, (4) uočavanje utjecaja jednoga na drugi/e strane jezike, (5) nabrajanje stranih jezika, (6) vrsta opisa iskustava učenja različitih stranih jezika (razdijeljena ili isprepletena), (7) planovi i želje vezane za strane jezike.

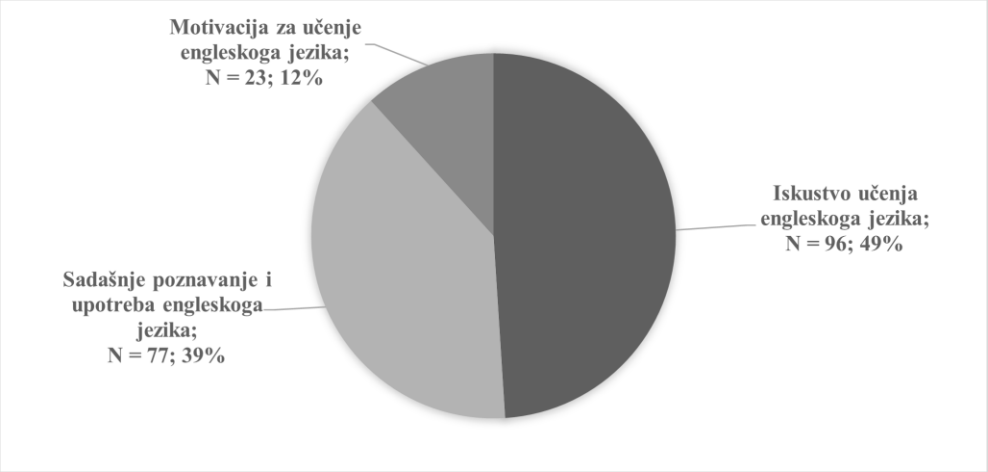
U nastavku će biti predstavljeni rezultati za engleski, talijanski, francuski i španjolski jezik. Engleski jezik zastupljen je u predstavljanju zbog velike uloge u svakodnevnomu životu studenata. Naime, ovaj jezik ima važnu ulogu u višejezičnosti sudionika istraživanja, a u predstavljanju rezultata istraživanja važan je zbog mogućnosti usporedbe s romanskim jezicima. U okviru svakoga jezika bit će predstavljene teme iskustvo učenja stranoga jezika, sadašnje poznavanje i upotreba stranoga jezika, motivacija za učenje stranoga jezika s pripadajućim kategorijama i primjerima. S obzirom na prirodu teme višejezičnost, rezultati za ovu temu bit će predstavljeni u odvojenomu potpoglavlju.

Sudionici su mogli izabrati također i jezik na kojemu će napisati svoju autobiografiju. Svi su studenti pisali na hrvatskomu, a samo je jedna sudionica pisala na talijanskomu jeziku. Zbog jednostavnosti prikaza, nakon svakoga je citata uneseno kodno ime sudionika (kratice Sud 1 – Sud 35).

4.1 Engleski jezik

U ukupnomu korpusu prikupljeno je 96 jedinica analize u kojima se studenti talijanskoga jezika osvrću na četiri kategorije sadržaja koje pripadaju temi iskustva učenja engleskoga jezika. Identificirano je 77 jedinica analize koje se osvrću na kategorije sadržaja koje pripadaju sadašnjoj upotrebi engleskoga jezika i njegovoj primjeni u svakodnevnomu

životu. Sudionici istraživanja nisu u velikoj mjeri komentirali svoju motivaciju za učenje engleskoga jezika (N = 23) (Slika 6).



Slika 6. Engleski jezik: zastupljenost triju tema

4.1.1 Iskustvo učenja engleskoga jezika

Rezultati istraživanja pokazali su da iskustvo učenja engleskoga jezika (N = 96) podrazumijeva formalno obrazovanje, sudjelovanje u programima ljetnih škola, stipendiranih boravaka i studentskih razmjena u zemljama engleskoga govornog područja, pasivnu upotrebu jezika kroz izloženost sadržajima na engleskom jeziku i odlaske u zemlje engleskoga govornog područja.

Svi sudionici istraživanja učili su engleski jezik na formalan način u osnovnoj i u srednjoj školi, a kod nekih je sudionika početak formalnoga učenja zabilježen već u predškolskoj dobi. Opis studentskoga iskustva vidljiv je iz sljedećega primjera:

> Prvi strani jezik koji sam počela učiti bio je engleski. Učila sam ga u vrtiću u sklopu grupnog tečaja. Po snimkama priredbi na kojima je glavna točka „Head, Shoulders, Knees And Toes“ može se zaključiti da smo učili po metodi „Total physical response“. (Sud 6)

Pojedini su sudionici navodili dodatnu nastavu iz engleskoga jezika u školama stranih jezika, a zabilježeno je i iskustvo pohađanja dvojezičnoga nastavnog programa u okviru kojega se nastava iz pojedinih školskih predmeta izvodila na engleskomu jeziku:

> Po završetku osnovnoškolskog obrazovanja, upisala sam jezičnu gimnaziju, dvojezični program nastave na engleskom i hrvatskom jeziku. Engleski je postao prvi strani jezik, a

> pojedini predmeti (matematika, fizika, povijest, geografija, psihologija, logika i filozofija) izvodili su se i na engleskom i na hrvatskom. Bitno je napomenuti da su te predmete držali profesori koji nisu završili studij engleskog jezika niti im je on bio materinji. (Sud 24)

Sudionici nisu naveli iskustva stipendija ili studentskih razmjena u zemljama engleskoga govornog područja, a samo je jedna sudionica navela iskustvo ljetne škole u kampu s izvornim govornicima engleskoga jezika. Studenti talijanskoga jezika svjesni su velike izloženosti engleskomu jeziku pa su se stoga često osvrtali na njegovu veliku zastupljenost u njihovoj svakodnevici. Nabrajali su razne zabavne sadržaje poput serija, filmova, pjesama, društvenih mreža, a često su precizirali kako im nisu potrebni titlovi ili sinkronizacije. Primjer studentskoga opisa iskustva izloženosti engleskomu jeziku (pasivna upotreba engleskoga jezika) nalazi se u nastavku:

> Kroz život sam engleskom jeziku bila možda najviše „izložena“, radi toga se njime najradije i najlakše služim. (Sud 4)

4.1.2 Sadašnje poznavanje i upotreba engleskoga jezika

Tema sadašnje poznavanje i upotreba engleskoga jezika (N = 77) obuhvaća samoprocjenu jezične razine, opis jezičnih vještina recepcije, produkcije te primjene engleskoga jezika, aktivnu upotrebu engleskoga jezika s (ne)izvornim govornicima i aktivnu upotrebu u raznim drugim aktivnostima kao što su poslovi, pretraživanje internetskih sadržaja, čitanje knjiga i sl.

U pogledu samoprocjene jezične razine, mnogi sudionici visoko su procijenili svoju jezičnu razinu. Nijedan sudionik nije procijenio svoju razinu niže od B1 prema ZEROJ-u premda samo jedna sudionica istraživanja studira engleski jezik. Opis studentske procjene vlastite razine prema ZEROJ-u vidljiv je iz sljedećega primjera:

> Prema tablici za samoprocjenu zajedničkih referentnih stupnjeva (A1-C2) rekla bih da sam u engleskom jeziku između razina C1 i C2 u komponenti razumijevanja te između razina B2 i C1 u komponentama govora i pisanja. (Sud 26)

Studenti talijanskoga jezika nude opise jezičnih vještina recepcije, produkcije te primjene jezika koji potvrđuju njihove visoke razine poznavanja engleskoga jezika. Ponekad znanja iz engleskoga jezika procjenjuju višima od znanja iz jezika koje studiraju, nazivaju engleski svojim drugim jezikom te ga uspoređuju s materinskim hrvatskim. Takav je opis oprimjeren u sljedećem citatu:

> Smatram da je moja razina poznavanja engleskog jezika danas gotovo jednaka onoj poznavanja hrvatskog. Puno prije ću se sjetiti određenog pojma na engleskom nego na hrvatskom, a i mnogo se lakše izražavati na engleskom. (Sud 31)

U pogledu aktivne upotrebe engleskoga jezika s (ne)izvornima govornicima u Hrvatskoj i u inozemstvu, sudionici često navode opuštenost u primjeni engleskoga jezika. Pojedini sudionici koriste ga s osobama koje ne govore hrvatski, dok neki sudionici koriste hrvatski jezik u razgovoru s hrvatskim prijateljima što je u skladu s njihovima tvrdnjama da im je engleski poput drugoga jezika:

> (…) a i dan danas mi je mnogo prirodnije nego pričati na hrvatskom koji je moj materinji jezik. Komunikacija na engleskom s nastave prešla je i na onu svakodnevnu s prijateljima, a tako ostaje i dan danas, posebice preko poruka. (Sud 31)

Mnogi studenti aktivno koriste engleski jezik u brojnim aktivnostima kao što su razni poslovi koji nisu vezani za njihovo nastavničko usmjerenje, sudjelovanja na Erasmus projektima, davanje instrukcija iz engleskoga jezika, pretraživanja internetskih sadržaja, čitanje knjiga, a pojedinim je studentima engleski jezik neophodan jer im je osnovna sveučilišna literatura na engleskomu jeziku:

> Engleski jezik svakodnevno aktivno govorim, čitam i pišem, iako ga ne učim od srednje škole. Razlog tome je i moja druga studijska grupa (indologija), gramatike hindskog jezika koje nisu prevedene na hrvatski jezik, strani lektori, knjige, filmovi i prijatelji. (Sud 4)

4.1.3 Motivacija za učenje engleskoga jezika

Budući da je engleski jezik studijsko usmjerenje samo jednoj sudionici istraživanja, studenti nisu u velikoj mjeri komentirali motivaciju za učenje engleskoga jezika čemu svjedoči i samo 19 jedinica analize posvećenih ovoj temi. Jedinice analize u velikoj su se mjeri posvetile kategorijama nastavnika kao (de)motivatora, planovima i željama vezanima za učenje engleskoga jezika i afektivnima opisima vezanima za engleski jezik i kulturu.

Pojedini su studenti komentirali svoju početnu ljubav za engleski kao školski predmet, ali nitko od sudionika nije komentirao trenutno zanimanje za engleski jezik i kulturu:

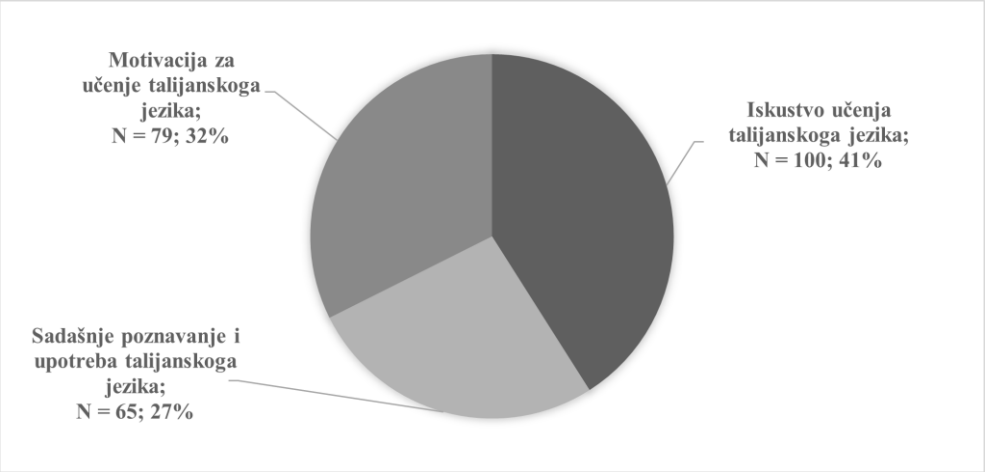
> Danas engleski jezik koristim vrlo aktivno, iako više prema njemu ne osjećam onu ljubav kao kada sam imala 6 godina. (Sud 24)

Studenti nisu na poseban način opisivali ulaganje truda u učenje engleskoga. Ipak, nekoliko je studenata navelo planove i želje vezane za engleski jezik, a jedan je od primjera:

> Moji glavni ciljevi učenja engleskog (…) su tečnost u govoru i pismu, snalaženje u nepoznatoj situaciji, što bolja adaptacija rastućim trendovima i potrebama svjetskog tržišta rada. (Sud 18)

4.2 Talijanski jezik

U ukupnomu korpusu prikupljeno je 100 jedinica analize u kojima se studenti talijanskoga jezika osvrću na četiri kategorije sadržaja koje pripadaju temi iskustva učenja talijanskoga jezika. Za razliku od engleskoga jezika, u talijanskomu jeziku identificirano je čak 79 jedinica analize koje se bave kategorijama sadržaja koje pripadaju temi motivacije za učenje talijanskoga jezika. Na posljednjem mjestu po zastupljenosti nalazi se tema sadašnje upotrebe talijanskoga jezika i njegove primjene u svakodnevnomu životu (N = 65) (Slika 7).



Slika 7. Talijanski jezik: zastupljenost triju tema

4.2.1 Iskustvo učenja talijanskoga jezika

Iskustvo učenja talijanskoga jezika (N = 100) podrazumijeva formalno jezično obrazovanje, sudjelovanje u programima ljetnih škola, stipendiranih boravaka i studentskih razmjena u Italiji, pasivnu upotrebu jezika kroz izloženost sadržajima na talijanskom jeziku i putovanja u Italiju.

Za razliku od engleskoga jezika, svi sudionici istraživanja nisu formalno učili talijanski jezik i u osnovnoj i u srednjoj školi i njihova su iskustva raznovrsna. Zajedničko im je iskustvo studija talijanskoga jezika na preddiplomskoj, a zatim i na diplomskoj razini. Poneki su sudionici započinjali s učenjem talijanskoga u osnovnoj školi, ali nisu imali priliku učiti ga u srednjoj školi. Poneki su mogli nastaviti u srednjoj školi kao nastavljači, a neki su morali ispočetka unatoč već stečenim znanjima (npr. Sud 20). Pojedini sudionici pohađali su tečajeve talijanskoga jezika izvan škole jer u školi talijanski jezik nije bio u ponudi.

> Učenje jezika u toj školi stranih jezika bilo je vrlo dinamično i učinkovito. Bili smo mala grupa, atmosfera je bila iznimno dobra i svi smo imali prilike često koristiti jezik, bez ikakvog straha ili anksioznosti. U priču se umiješalo i dvije godine latinskog na početku srednjoškolskog obrazovanja te nastava talijanskog. Nažalost, većina razreda nikada nije učila talijanski pa smo morali krenuti ispočetka. Nastavak tečaja nije imao smisla s obzirom na to da sam isti jezik učila u školi, a profesorica se oglušila na molbe nas nekolicine da nam daje zadatke prilagođene našoj razini znanja. Tako završava srednja škola, a ja odlučujem nastaviti s jezicima koji su me najviše zainteresirali: talijanskim i francuskim. (Sud 20)

Neki su studenti počeli učiti talijanski jezik u srednjoj školi te su nakon toga upisali studij talijanskoga jezika, a poneki su započeli s učenjem talijanskoga tek na sveučilišnoj razini. Iz ponuđenoga primjera vidljivo je da su sudionici vrlo temeljito opisivali svoja iskustva formalnoga učenja talijanskoga jezika:

> Nakon mature, bila sam sigurna da želim studirati anglistiku i sociologiju. Ipak, zadnji sam čas odlučila upisati talijanski. Tada nisam znala sročiti niti rečenicu na talijanskom te mi je na početku bilo jako teško. Aktivno učenje gramatike mi je bila novost, jer sam, za razliku od talijanskog, engleski pasivno usvajala godinama, no smatram da je talijanska sintaksa jako logična (i u mnogočemu slična engleskoj, npr. zavisne rečenice), tako da se nisam susrela s prevelikim problemima. (Sud 27)

Sudionici koji su imali iskustva ljetnih škola i razmjena (N = 7) na poseban su način isticali napredak i pozitivne utiske. To je neke od njih potaknulo da ostvare više takvih iskustava, a jednako kao i formalno obrazovanje u Hrvatskoj, vrlo su temeljito opisivali svoje boravke u Italiji.

> Nakon druge godine, kolegica i ja smo otišle u Firencu u školu […] na dva tjedna, gdje smo bile prisiljene govoriti talijanski i samo talijanski puna dva tjedna. Tek tada sam se osjećala kao da sam progovorila. Već deseti dan više nisam bila nervozna kada red dođe na mene, i prestala sam u glavi kalkulirati svaku svoju riječ prije nego ju izgovorim, a tome su, možda i više od same škole, doprinijele kave s kolegama sa svih strana svijeta. (Sud 27)

U odnosu na engleski jezik, studenti su očekivano manje izloženi talijanskomu jeziku. Kako bi bili izloženiji talijanskomu jeziku, sudionici svjesno biraju sadržaje na ciljnomu jeziku:

> Ali htjela sam biti svakodnevno izložena talijanskom pa sam, primjerice, mobitel prebacila na talijanski, na društvenim mrežama zapratila razne talijanske stranice, čitala članke itd. Primijetila sam da sam u određenim razdobljima nazadovala s jezikom jer sam ga premalo koristila. Sad se na diplomskom studiju trudim čim više njime baviti. (Sud 35)

Uz zadovoljstvo koje pružaju putovanja u inozemstvo, sudionici istraživanja najčešće razmatraju iskustva putovanja u Italiju kao strategiju za usavršavanje talijanskoga jezika:

> Volontirala sam mjesec dana u Italiji kako bih bila u kontaktu s jezikom. (Sud 2)

4.2.2 Sadašnje poznavanje i upotreba talijanskoga jezika

Tema sadašnje poznavanje i upotreba talijanskoga jezika (N = 65) obuhvaća samoprocjenu jezične razine, opis jezičnih vještina recepcije, produkcije te primjene talijanskoga jezika, aktivnu upotrebu talijanskoga jezika s (ne)izvornim govornicima i aktivnu upotrebu u raznim drugim aktivnostima kao što su poslovi, pretraživanje internetskih sadržaja, čitanje knjiga i sl. Premda se radi o jeziku koji sudionici istraživanja studiraju, pojavnost ove teme niža je za talijanski nego za engleski jezik.

U pogledu samoprocjene jezične razine, većina sudionika istraživanja svrstala se na razinu B2 ili B2/C1 prema ZEROJ-u.

> S obzirom da sam engleski učila najviše godina i da je on zaista uvijek i svugdje prisutan, smatram da i danas imam najveće znanje iz tog jezika, ali sam i na talijanskom zasigurno došla do razine B2. (Sud 21)

Neki od sudionika izražavaju nezadovoljstvo svojim kompetencijama u talijanskomu jeziku, ali često uspoređuju svoja znanja iz talijanskoga s onima iz engleskoga jezika:

> Talijanski se sve više približava engleskom, iako je engleski još uvijek dominantan. (Sud 23)

U pogledu aktivne upotrebe talijanskoga jezika s (ne)izvornima govornicima u Hrvatskoj i u inozemstvu, studenti su opisali komunikaciju s prijateljima iz Italije, ali i iz drugih država:

> Razgovaram s prijateljima iz Italije i s onima koji poput mene uče talijanski izvan Italije. (Sud 34)

Pojedini studenti posebno ističu važnost kontakta s izvornim govornicima, a poneki ističu i svjesni napor da stupe u kontakt s njima u svrhu jezičnoga napretka:

> Ono što mi je najviše pomoglo, nakon što sam na fakultetu naučila osnove gramatike i određen vokabular, jest korištenje talijanskog u neformalnim razgovorima s izvornim govornicima, a danas za to postoje mnogobrojne stranice i aplikacije. Kroz takve razgovore sam proširila vokabular jer bih ponekad tražila u rječnicima riječi koje mi fale ili bih prevađala one riječi kojima nisam znala značenje. (Sud 29)

Studenti nemaju brojne prilike za aktivno korištenje talijanskoga jezika kao što je to slučaj s globalnim engleskim, ali trude se aktivno se koristiti talijanskim u raznim aktivnostima:

> S obzirom da i dalje studiram, poprilično aktivno koristim jezik, ali se trudim čitati i knjige, (…) pratiti novosti s talijanskih portala, a u posljednje vrijeme i web-stranice sa specifičnom terminologijom, poput portala s receptima Zafferano. (Sud 24)

> Sjetih se sad jedne situacije kad upotrebljavam jezik u svakodnevnom životu: deklaracije ili upute nekih proizvoda često budu vrlo šture na hrvatskom, ali pišu i na drugim jezicima pa se poslužim time. Zatim, kad želim saznati neku informaciju vezanu uz npr. Italiju, (…) … pouzdanije je otići na njihove stranice i tamo pročitati. (Sud 35)

4.2.3 Motivacija za učenje talijanskoga jezika

Tema motivacije za učenje talijanskoga jezika (N = 79) uključuje kategorije nastavnika kao (de)motivatora, zanimanja za talijanski jezik i kulturu, ulaganja truda u učenje talijanskoga jezika, odluke o upisu studija, (ne)uspjeha kao (de)motivacije i planova i želja vezanih za talijanski jezik. Na strah pri korištenju talijanskoga jezika osvrnula su se samo četiri sudionika istraživanja.

U motivaciji sudionika istraživanja za učenje talijanskoga jezika važno su mjesto imali nastavnici koji su poticali zanimanje za ciljni jezik i kulturu:

> Imala sam dvije sjajne profesorice talijanskog zbog kojih sam zavoljela talijanski jezik i kulturu te sam ga odlučila nastaviti učiti. (Sud 15)

Na očekivani pad u motivaciji sudionika utjecali su intenzivan rad i visoki zahtjevi na sveučilišnoj razini:

> Na fakultetu me morila druga briga, odnosno „što će profesori reći ako ja nešto ne budem znala“, zaboravljajući da se nitko nije rodio pametan. Usprkos mom trudu, često bih se susretala s izjavom „kolegice, pa kako to ne znate?!“ što me prilično demotiviralo i nagnalo me da mislim kako baš ništa ne znam. (Sud 24)

Studenti talijanskoga jezika osvrnuli su se i na zanimanje za talijanski jezik i kulturu koje proistječe iz pozitivnih osjećaja prema Italiji, talijanskom jeziku, Talijanima i talijanskoj kulturi.

> Vratila sam se kući jako oduševljena Italijom i Talijanima, već tada sam otprilike znala da bih to voljela studirati. Preko ljeta sam već nabavila svoj prvi rječnik (u […] trgovini, jedna od verzija Jerneja, srednjih dimenzija, ne džepna). (Sud 5)

U skladu s rezultatima predstavljenima u temama iskustva učenja talijanskoga jezika i sadašnjega poznavanja i upotrebe talijanskoga jezika, sudionici istraživanja u više su navrata dali do znanja da ulažu svjesni trud u učenje talijanskoga jezika. U nastavku se nalazi primjer citata koji oprimjeruje studentsku percepciju motiviranoga jezičnog ponašanja:

> Oko njega se najviše trudim i imam najveću želju za poboljšanjem. (Sud 7)

Odluku o upisu studija ili opis iskustva studiranja na sveučilišnoj razini ponudilo je samo 19 sudionika istraživanja premda su svi sudionici studenti talijanskoga jezika.

Jednako kako i kategorija nastavnika kao demotivatora, i kategorija (ne)uspjeha kao (de)motivacije još jednom je pokazala kako motivacija je povezana s iskustvom učenja ciljnoga jezika koje je na sveučilišnoj razini obilježeno zahtjevima koje studenti ponekad smatraju previsokima:

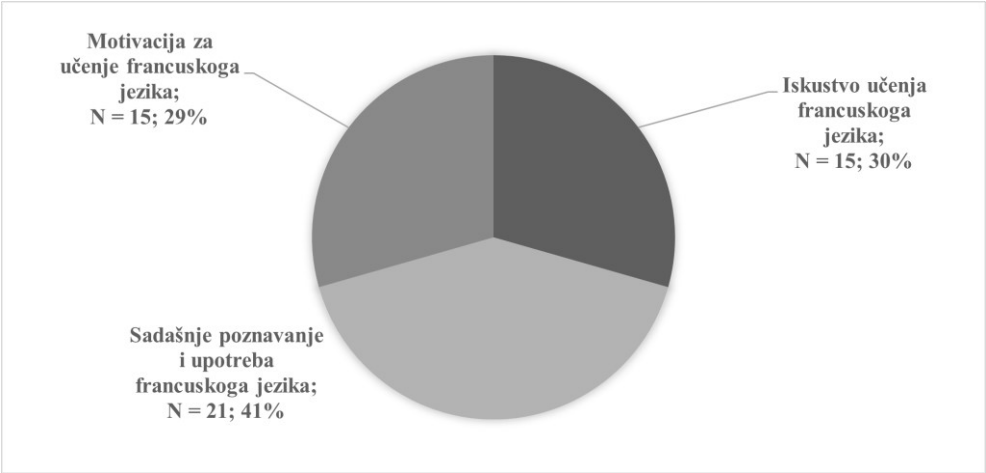
> Na samom početku fakulteta bila sam izrazito motivirana za učenje talijanskog, no to se nažalost dosta brzo promijenilo. Na to su zasigurno utjecali početni neuspjesi, ali i činjenica da sam shvatila da jezik ne poznajem onako dobro kao što sam mislila ili koliko je to bilo potrebno u danom trenutku. Solidno sam razumjela npr. tekstove, ali bilo je problema prilikom izražavanja. Posebno teško bilo je na početku druge godine studija kada se nastava počinje održavati na talijanskom jeziku. Tada sam se osjećala kao Alisa u zemlji čudesa, a danas shvaćam da sam tako najviše naučila. Isprva mi je bilo teško pratiti o čemu se radi, nisam u potpunosti razumjela ono o čemu bi profesori pričali, a da ne govorim o činjenici da nisam bila u stanju zapisati ni polovicu izloženog gradiva. Na sreću i to se promijenilo, a sada su moje bilješke sa sata i previše opširne. (Sud 31)

U pogledu planova i želja vezanih za talijanski jezik, 8 sudionika navodi kako planira poboljšati svoje znanje talijanskoga jezika, dok jedna sudionica (Sud 15) komentira i svoja očekivanja od studija na sveučilišnoj razini:

> Procjenjujem da je razina jezične kompetencije koju sam postigla iz oba jezika između B1 i B2, iako sam prije mislila da ću se jednom kad završim fakultet savršeno znati služiti tim jezicima. (Sud 15)

4.3 Francuski jezik

Budući da se samo 11 sudionika istraživanja osvrnulo na francuski jezik, u ukupnomu korpusu prikupljena je 51 jedinica analize vezana za francuski jezik. Studenti se osvrnuli na četiri kategorije sadržaja koje pripadaju temi iskustva učenja francuskoga jezika u samo 15 jedinica analize. Jednako je toliko jedinica koje se bave temom motivacije za učenje talijanskoga jezika (N = 15). Identificirana je 21 jedinica analize koja se odnosi na temu sadašnje upotrebe francuskoga jezika i njegove primjene u svakodnevnomu životu (Slika 8).



Slika 8. Francuski jezik: zastupljenost triju tema

4.3.1 Iskustvo učenja francuskoga jezika

Iskustvo učenja francuskoga jezika (N = 15) podrazumijeva formalno jezično obrazovanje i nekoliko primjera pasivne upotrebe jezika kroz izloženost sadržajima na francuskomu jeziku.

Kao i u slučaju talijanskoga jezika, neki su sudionici započeli s učenjem francuskoga jezika na osnovnoškolskoj (N = 2), neki na srednjoškolskoj, a neki tek na sveučilišnoj razini. Pojedini su sudionici učili francuski jezik u okviru tečaja, a samo su dva sudionika istraživanja upisala studij francuskog jezika. Pojedini su studenti učili jezik sustavno cijelu srednju školu, a neki tijekom dva ili tri razreda srednje škole. Svih 11 sudionika koji su se osvrnuli na francuski jezik u svojoj jezičnoj autobiografiji učili su jezik na formalan način:

> No, u trećem sam razredu srednje također saznala da konačno mogu početi s učenjem francuskog u školi stranih jezika […]. Francuski sam na taj način učila dvije godine. U maloj grupi, s veselom profesoricom koja se trudila da nas upozna s francuskim običajima, kulturom i osnovnom komunikacijom na tom jeziku. Tako završava srednja škola, a ja odlučujem nastaviti s jezicima koji su me najviše zainteresirali: talijanskim i francuskim. (Sud 20)

Nijedan od sudionika istraživanja nije bio na studentskim razmjenama u Francuskoj, a samo je jedna sudionica, koja je ujedno i studentica francuskoga jezika, navela putovanja u Francusku. Jednako kao i u slučaju talijanskoga jezika, studenti zamjećuju manje mogućnosti za izloženost i pasivnu upotrebu francuskoga jezika pa ulažu svjesni trud kako bi se izložili sadržajima na ciljnomu jeziku:

> Pratim stranice na facebooku na tim jezicima i trudim se povremeno pročitati neki članak te slušati glazbu što pomaže kod izgovora. (Sud 34)

4.3.2 Sadašnje poznavanje i upotreba francuskoga jezika

Tema sadašnje poznavanje i upotreba francuskoga jezika (N = 21) obuhvaća samoprocjenu jezične razine i opis jezičnih vještina recepcije, produkcije te primjene talijanskoga jezika. Nekoliko je primjera aktivne upotrebe francuskoga jezika s (ne)izvornim govornicima i u drugim aktivnostima.

U pogledu samoprocjene jezične razine, većina sudionika istraživanja svrstala se na razinu A1 ili A2. Kada opisuju jezične vještine recepcije, produkcije te primjenu jezika, sudionici često navode kako ne govore francuski jezik, ali ga razumiju. Neki razumijevanje pripisuju tečaju, a neki sličnosti s ostalima romanskim jezicima koje poznaju.

> Danas razumijem neformalan govor, ali čak se bolje služim pri čitanju, ne usudim se govoriti. (Sud 4)

4.3.3 Motivacija za učenje francuskoga jezika

Ograničen je broj jedinica analize koje opisuju studentsku motivaciju za učenje francuskoga jezika (N = 15). Jedna sudionica (Sud 20) opisuje motivirajuću nastavnicu francuskoga u školi stranih jezika, a nekoliko sudionika navodi pozitivne osjećaje prema francuskomu jeziku. U nastavku se nalazi primjer:

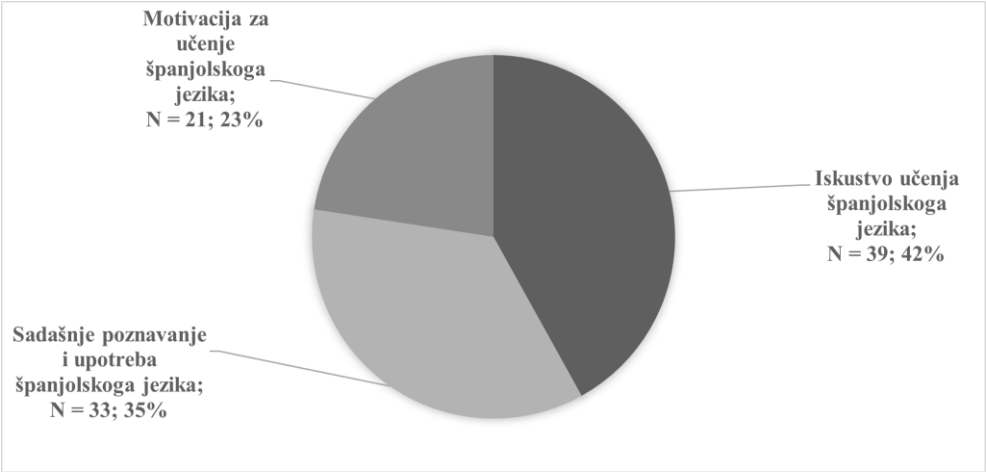
> Francuski jezik mi je oduvijek bio lijep i htjela sam ga učiti, ali odlučila sam ga upisati tek kad dođem do određene razine poznavanja prethodna dva jezika jer nisam htjela da mi dolazi do *code switchinga* s talijanskim (ali tijekom učenja svejedno dolazi do toga jer imaju dosta sličnosti). (Sud 35)

Nekoliko je studenata navelo i okolnosti zbog kojih su odustali od učenja francuskoga jezika. Neki su sudionici priznali da su izgubili motivaciju za učenje francuskoga jer nisu uložili dovoljno truda ili jer nisu vidjeli dovoljno napretka, a neki su studenti naveli i probleme u organizaciji vremena za učenje francuskoga te slabu izloženost ciljnomu jeziku:

> Nisam zadržala dovoljnu razinu motivacije da bih nastavila s kvalitetnim učenjem. (Sud 11)

4.4 Španjolski jezik

Čak se 21 sudionik istraživanja osvrnuo španjolski jezik u svojoj jezičnoj autobiografiji. U ukupnomu korpusu prikupljeno je 89 jedinica analize vezanih za španjolski jezik. Identificirano je 39 jedinica analize koje se bave temom iskustva učenja španjolskoga jezika, a 33 jedinice usmjerene su na temu sadašnje upotrebe španjolskoga jezika i njegove primjene u svakodnevnomu životu. Treća je po zastupljenosti tema motivacije za učenje španjolskoga jezika (N = 17) (Slika 9).



Slika 9. Španjolski jezik: zastupljenost triju tema

4.4.1 Iskustvo učenja španjolskoga jezika

Iskustvo učenja španjolskoga jezika (N = 39) podrazumijeva formalno jezično obrazovanje i pasivnu upotrebu jezika kroz izloženost sadržajima na španjolskomu jeziku. Jednako kao i francuski, 11 sudionika učilo je španjolski jezik na formalan način. Neki su sudionici učili španjolski nekoliko godina na osnovnoškolskoj ili na srednjoškolskoj razini, a neki su pohađali izborni kolegij iz španjolskoga jezika tek na sveučilišnoj razini. Jedan je sudionik upisao studij španjolskoga jezika. Za razliku od dosad predstavljenih romanskih jezika, većina je sudionika navela snažan utjecaj izloženosti španjolskomu na formalno učenja toga jezika:

> Formalno sam španjolski krenula učiti na drugoj godini faksa u privatnoj školi stranih jezika. Tada mi je postalo jasno kolikog je traga ostavilo gledanje sapunica. Ni nakon dvije godine učenja, nije mi se izbrisao „meksički fonetski trag". Ne izgovaram pravi kastiljanski španjolski, ali solidno vladam leksikom i gramatikom. (Sud 5)

Gotovo svi sudionici koji su ubrojili španjolski jezik u svoju jezičnu biografiju navode visok stupanj izloženosti ovomu jeziku još od djetinjstva. Studenti najčešće nabrajaju televizijske serije i glazbu. Studenti ne opisuju svjestan trud da se izlože sadržajima na španjolskomu jeziku već su im spontano izloženi, a opise su ponudili u 22 jedinice analize. Slijede dva opisa iskustva neformalnoga učenja španjolskoga jezika:

> Prvi strani jezik s kojim sam se susrela bio je španjolski jezik, naime gledala sam sapunice s bakom, u dobi od pet godina. Nakon nekoliko godina izloženosti toj vrsti razonode, razvila sam razumijevanje i govor španjolskog jezika koji traju i danas (…). (Sud 4)

> I za kraj, mislim da smo svi u nekoj fazi života „znali" španjolski. Sapunice su nas mnogočemu naučile pa smo tako razumjeli što se događa i bez da smo čitali titlove; (…) (Sud 35)

4.4.2 Sadašnje poznavanje i upotreba španjolskoga jezika

Tema sadašnje poznavanje i upotreba španjolskoga jezika (N = 33) obuhvaća samoprocjenu jezične razine i studentske opise svojih jezičnih vještina recepcije, produkcije te primjene španjolskoga jezika. Nekoliko studenata komentira i aktivnu upotrebu španjolskoga jezika.

Studenti koji ne studiraju španjolski jezik svrstali su se uglavnom na jezične razine A2, B1 i B2 prema ZEROJ-u. Neki od njih (npr. Sud 4, Sud 5 i Sud 21) opisuju svoje jezične vještine

recepcije, produkcije te primjene španjolskoga jezika (citat u potpoglavlju 4.4.1.). Budući da su bili u velikoj mjeri izloženi jeziku bez formalnoga obrazovanja, neki sudionici opisuju poteškoće u pisanju. Pojedini studenti uzimaju španjolski kao primjer jezika u kojemu su napredovali iako ga nikada nisu formalno učili. Slijedi opis studentske percepcije poznavanja španjolskoga jezika:

> Međutim, moje razumijevanje španjolskog je danas visoko, očito spremljeno u neke ladice znanja koje samo treba otvoriti. (…) Španjolski razumijem na svakodnevnoj razini i ukoliko sugovornik ne priča prebrzo mogu odvraćati u punim rečenicama. Imam nešto više od osnovnog vokabulara, preslikavam zakone gramatike talijanskog jezika na španjolski, naučila sam ga čitati na tečaju, a sve više vježbam izgovor glasa r. Pisanje je ponovno problem, jer se moje znanje temelji na slušanju jezika i usmenom izražavanju. (Sud 22)

Neki sudionici istraživanja ponudili su i primjere aktivne upotrebe španjolskoga jezika u razgovoru s izvornim govornicima te čitanjem knjiga na španjolskomu jeziku. Valja napomenuti kako samo jedna sudionica (Sud 7) studira ovaj jezik.

> Bez problema pišem prijateljima iz Španjolske, pratim i vodim razgovore. (Sud 4)

> Knjige na španjolskom čitam povremeno. (Sud 5)

4.4.3 Motivacija za učenje španjolskoga jezika

Tema motivacije za učenje španjolskoga jezika (N = 17) nije zastupljena u velikoj mjeri. Budući da čak polovica studenata koji spominju španjolski jezik u svojoj jezičnoj autobiografiji nije učila španjolski na formalan način, nastavnici nisu bili izdvojeni kao (de)motivatori. Studenti su se u najvišoj mjeri osvrnuli na svoje zanimanje za jezik i kulturu te na planove i želje vezane za španjolski jezik.

> Veliki sam ljubitelj španjolske književnosti koju čitam i dan danas na tom jeziku. (Sud 18)

> Slušam redovito latino muziku te sam općenito fascinirana latino kulturom, što je zapravo glavna strategija učenja ovog jezika. (Sud 22)

Pozitivni osjećaji prema jeziku pokazali su se važnima u oblikovanju budućih planova i želja vezanih za španjolski jezik, a pojedini sudionici planiraju se posvetiti učenju španjolskoga jer su pasivnom izloženošću stekli dobru ovladanost jezičnim vještinama recepcije, pa žele dodatno raditi na razvoju jezičnih vještina produkcije.

4.5 Višejezičnost

Budući da su sudionici istraživanja studenti talijanskoga jezika koji su tijekom osnovnoškolskoga i srednjoškolskoga obrazovanja učili i engleski jezik, a zatim u svojim jezičnim autobiografijama isticali i razne druge strane jezike koje su učili, bilo je potrebno razmotriti njihovu višejezičnost. Tema višejezičnosti bila je zastupljena u 133 jedinice analize. Valja napomenuti da je kategorija „nabrajanje stranih jezika“ zastupljena kod svih sudionika jer su svi nekada eksplicitno, a nekada samo implicitno nabrajali svoje jezike. Kategorija „vrsta opisa iskustava učenja različitih stranih jezika (razdijeljena ili isprepletena)“ bavila se načinom na koji su studenti opisivali svoja iskustva učenja različitih jezika.

U pogledu kategorije sadržaja dijalekti, 14 sudionika komentiralo je upotrebu i/ili izloženost dijalektima hrvatskoga jezika. Neki su sudionici svoj govor nazvali i svojim prvim jezikom, a pojedini su studenti prepoznali pomoć dijalekata hrvatskoga jezika kojima se služe u učenju stranih jezika. Pojedini su studenti navodili i dijalekte stranih jezika koje uče.

> Preciznije, moj je prvi jezik zapravo dijalekt, tj. varijanta istarskog dijalekta, specifičnog za područje Žminja (mog rodnog grada), a poznatiji kao žminjski dijalekt. (Sud 22)

> U stranim se jezicima van akademskog okruženja nisam susretao s dijalektima, iako sam u pogledu francuskog bio u kontaktu s kvebečkim idiomom francuskog zahvaljujući čitanju i prevođenju ontarijskih narodnih priča. (Sud 17)

Kategorija strategije učenja stranih jezika obuhvatila je studentske opise strategija kojima su se koristili za više od jednoga stranoga jezika. Sličnosti u strategijama kojima se služe pri učenju raznih stranih jezika prepoznalo je 10 sudionika.

> Što se tiče usvajanja određenih jezičnih struktura, sjećam se da je oduvijek bilo dosta učenja napamet kada su u pitanju bile neke gramatičke forme (konjugacije glagola i slično), ali primjeri u obliku rečenica, primjerice, pokazali su se vrlo korisnim. Čak je bilo i korisnije smišljati i vlastite primjere umjesto pamćenja samo onih koje je dala profesorica. Vokabular sam usvajala putem različitih tekstova, razgovora te poprilično puno i neformalnim putem (knjige, filmovi, pjesme i slično). Izgovor je bio dosta lak za savladati kada sam čula druge da govore na nekom jeziku ili primjerice, kada je profesorica ispravljala izgovor tijekom čitanja/govorenja. (…) Za svaki jezik imam poprilično slične strategije učenja. (Sud 26)

U pogledu kategorije uočavanja utjecaja klasičnih jezika na učenje stranih jezika, 18 sudionika prepoznalo je korist u učenju jednoga ili više romanskih jezika.

> Kategoriju klasičnih jezika sam odvojila, jer sam završila klasičnu gimnaziju, što znači da sam latinski i grčki jezik učila četiri godine. Učenje mi je pomoglo u savladavanju

> romanskih jezika, ali najviše me obogatilo proširujući mi vidike, što je možda i razlog zašto sam upisala indologiju. (Sud 4)

Kategorija utjecaja jednoga stranoga jezika na drugi/e zastupljena je u 30 jedinica analize, a utjecaje među jezicima prepoznalo je 16 sudionika istraživanja. Sudionici su često komentirali poteškoće, ali i prednosti poznavanja nekoliko romanskih jezika.

> Španjolski jezik sam počela učiti u 3. razredu gimnazije kao treći strani jezik. (…) učenje gramatike mi nije predstavljalo apsolutno nikakav problem jer sam sve povezivala s talijanskim. Koliko je bilo sličnosti s talijanskim, toliko je bilo i interferencija – u to doba talijanski sam učila već 5 godina – i događalo bi se da sve ono što nisam znala izraziti na španjolskom, kažem na talijanskom. (Sud 24)

U pogledu broja stranih jezika koje sudionici poznaju, najveći broj sudionika (N = 10) poznaje 4 strana jezika. Nakon njih, sudionici (N = 7) najčešće poznaju 5 stranih jezika. Na trećemu su mjestu sudionici (N = 6) koji poznaju 3 strana jezika. Na predzadnjem su mjestu sudionici (N = 3) koji poznaju 6 jezika, a među preostala tri sudionika jedan poznaje 9, drugi 7, a treći 2 strana jezika.

Studenti su opisali svoja iskustva učenja stranih jezika opisujući svako iskustvo zasebno ili ispreplićući i međusobno uspoređujući različita iskustva. 13 sudionika opisalo je iskustva učenja stranih jezika na razdijeljeni način, a 16 sudionika opisalo je svoja iskustva na isprepleteni način.

U jezičnim autobiografijama identificirano je 7 jedinica vezanih za studentske planove i želje da uče nove strane jezike. U nastavku se nalazi nekoliko primjera studentskih planova i želja.

> Ako ovdje ima mjesta za neke buduće jezične planova i itinerare, želio bih svakako naglasiti da želim i kanim produbiti i poboljšati svaki aspekt trenutnih jezika te da bih volio naučiti još japanski, swahili i doći u bar nekakav kontakt s jezicima sjevernoameričkih Indijanaca. (Sud 17)

Zaključni komentar:

U ovomu su poglavlju predstavljeni kvalitativni rezultati vezani za engleski, talijanski, francuski i španjolski jezik. Dok je razlika triju romanskih jezika u odnosu na engleski očekivana i u skladu s teorijskim pregledom, razlika među romanskim jezicima utvrđena je ovim kvalitativnim istraživanjem.

Moguće je promatrati jasnu razliku između triju romanskih jezika i engleskoga jezika u gotovo svim utvrđenim kategorijama. Engleski se u hrvatskomu kontekstu ističe u formalnomu obrazovanju, ali i kroz visoku prisutnost raznovrsnih sadržaja u svakodnevnom životu sudionika istraživanja. Ovaj je rezultat u skladu s rastućom globalnom istaknutošću engleskoga koju komentira Graddol (2006), a odgovara i zaključcima J. Mihaljević Djigunović i V. Bagarić (2007) koje su već 2007. godine promatrale kako engleski u Hrvatskoj polako stječe status drugoga jezika.

Neočekivana razlika među trima romanskim jezicima odnosi se na razliku vezanu za španjolski jezik. Naime, udio pasivne izloženosti španjolskomu jeziku u hrvatskomu kontekstu vidno razlikuje ovaj jezik od dvaju ostalih romanskih jezika. Zbog studentske izloženosti španjolskomu od rane dobi putem televizije, ovaj je jezik u Hrvatskoj bliži statusu engleskoga nego statusu francuskoga i talijanskoga jezika koji se uče dok se španjolski u određenoj mjeri usvaja. Usvajanje engleskoga u odnosu na učenje drugih stranih jezika u Hrvatskoj zabilježila je i M. Karlak (2013).

5. REZULTATI KVANTITATIVNOGA ISTRAŽIVANJA

U istraživanju su sudjelovali studenti talijanskoga, francuskoga i španjolskoga jezika. Imajući u vidu razliku između triju romanskih jezika po zastupljenosti u hrvatskomu obrazovnom kontekstu (poglavlje 3.1.), a zatim i razliku utvrđenu u kvalitativnomu istraživanju (4. poglavlje), u nastavku su predstavljeni odvojeni rezultati kvantitativnoga istraživanja za svaku od istraživanih skupina studenata.

5.1 Statistički pokazatelji pouzdanosti mjernih skala i deskriptivna statistika po česticama mjernih skala Upitnika za istraživanje motivacije za učenje romanskih jezika na sveučilišnoj razini

U nastavku su prikazani statistički pokazatelji pouzdanosti mjernih skala i deskriptivna statistika po pojedinim česticama mjernih skala upitnika za istraživanje motivacije za učenje romanskih jezika na sveučilišnoj razini. U poglavljima od 5.1.1. do 5.1.6. predstavljene su skale upitnika, a kod svake od skala zasebno su prikazani rezultati za svaku od triju skupina sudionika istraživanja (Tablice 16 – 33).

Za svaku skalu izračunati su koeficijenti pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije Cronbach alfa (α) i deskriptivna statistika (aritmetička sredina i standardna devijacija) na razini pripadajućih čestica. Za svaku od čestica prikazane su i korigirane korelacije između pojedinih čestica s ukupnim rezultatom na skali, a vrijednost viša od .40 upućuje na činjenicu da se česticama skale mjeri isti konstrukt. Na koncu je za svaku od čestica prikazan i Cronbach α koeficijent u slučaju izostavljanja pojedine čestice iz skale.

5.1.1 Skala *Idealno englesko ja*

Tablica 16. Statistički pokazatelji pouzdanosti za čestice skale *Idealno englesko ja* kod studenata talijanskoga jezika (N = 362)

	M	SD	r_{it}	Cronbach α ako se tvrdnja izostavi
Mogu zamisliti sebe kako živim u inozemstvu i uspješno se služim engleskim u komunikaciji s mještanima.	4.45	0.89	.76	.92
Mogu zamisliti sebe kako govorim engleski s prijateljima i kolegama iz inozemstva.	4.78	0.49	.85	.92
Mogu zamisliti sebe kako pišem e-*mailove*/dopise na tečnome engleskome.	4.43	0.94	.86	.91
Mogu se zamisliti da živim u inozemstvu i razgovaram na engleskome.	4.40	1.03	.77	.92
Mogu zamisliti sebe kako govorim engleski kao da mi je on materinski jezik.	4.05	1.24	.87	.91
Sebe zamišljam kao nekoga tko zna govoriti engleski.	4.51	0.94	.79	.92
Mogu zamisliti sebe kako studiram na sveučilištu gdje se nastava izvodi na engleskome.	4.13	1.19	.82	.92
Mogu zamisliti situaciju gdje govorim engleski sa strancima.	4.89	0.47	.55	.93

M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; r_{it} – korigirane korelacije između pojedinih čestica s ukupnim rezultatom na skali

Rezultati upućuju na visok stupanj pouzdanosti za skalu *Idealno englesko ja* kod studenata talijanskoga jezika (α = .929). Korigirane korelacije između pojedinih čestica s ukupnim rezultatom na skali kreću se u rasponu od .55 do .87 pa se može zaključiti da se svim česticama skale mjeri isti konstrukt. Uvidom u aritmetičke sredine utvrđeno je da se studenti talijanskoga jezika u visokomu stupnju slažu sa svima česticama skale *Idealno englesko ja* pa se može zaključiti kako je njihovo *Idealno englesko ja* visoko razvijeno. Najviši je stupanj slaganja za česticu *Mogu zamisliti situaciju gdje govorim engleski sa strancima* (M = 4.89) i za česticu *Mogu zamisliti sebe kako govorim engleski s prijateljima i kolegama iz inozemstva* (M = 4.78). Dakle, studenti talijanskoga jezika lako se zamišljaju u govornim situacijama na engleskomu jeziku.

Tablica 17. Statistički pokazatelji pouzdanosti za čestice skale *Idealno englesko ja* kod studenata španjolskoga jezika (N = 157)

	M	SD	r_{it}	Cronbach α ako se tvrdnja izostavi
Mogu zamisliti sebe kako živim u inozemstvu i uspješno se služim engleskim u komunikaciji s mještanima.	4.54	0.96	.81	.88
Mogu zamisliti sebe kako govorim engleski s prijateljima i kolegama iz inozemstva.	4.82	0.50	.60	.90

Mogu zamisliti sebe kako pišem e-*mailove*/dopise na tečnome engleskome.	4.53	0.73	.74	.89
Mogu se zamisliti da živim u inozemstvu i razgovaram na engleskome.	4.54	1.05	.81	.88
Mogu zamisliti sebe kako govorim engleski kao da mi je on materinski jezik.	4.33	1.01	.73	.89
Sebe zamišljam kao nekoga tko zna govoriti engleski.	4.75	0.51	.67	.90
Mogu zamisliti sebe kako studiram na sveučilištu gdje se nastava izvodi na engleskome.	4.54	0.83	.75	.88
Mogu zamisliti situaciju gdje govorim engleski sa strancima.	4.91	0.34	.71	.90

M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; r_{it} – korigirane korelacije između pojedinih čestica s ukupnim rezultatom na skali

Visok je stupanj pouzdanosti za skalu *Idealno englesko ja* i kod studenata španjolskoga jezika (α = .902). Korigirane korelacije između pojedinih čestica s ukupnim rezultatom na skali kreću se od .60 do .81 iz čega proizlazi da se česticama ove skale mjeri isti konstrukt. Studenti španjolskoga jezika u visokoj se mjeri slažu sa svima česticama skale *Idealno englesko ja* iz čega proizlazi da je njihovo *Idealno englesko ja* visoko razvijeno. I kod studenata španjolskoga jezika najviši je stupanj slaganja za čestice *Mogu zamisliti situaciju gdje govorim engleski sa strancima* (M = 4.91) i za česticu *Mogu zamisliti sebe kako govorim engleski s prijateljima i kolegama iz inozemstva* (M = 4.82). Može se zaključiti da se i studenti španjolskoga jezika lako zamisle u situacijama u kojima razgovaraju na engleskomu jeziku.

Tablica 18. Statistički pokazatelji pouzdanosti za čestice skale *Idealno englesko ja* kod studenata francuskoga jezika (N = 146)

	M	SD	r_{it}	Cronbach α ako se tvrdnja izostavi
Mogu zamisliti sebe kako živim u inozemstvu i uspješno se služim engleskim u komunikaciji s mještanima.	4.68	0.82	.89	.95
Mogu zamisliti sebe kako govorim engleski s prijateljima i kolegama iz inozemstva.	4.68	0.82	.94	.95
Mogu zamisliti sebe kako pišem e-*mailove*/dopise na tečnome engleskome.	4.54	0.93	.92	.95
Mogu se zamisliti da živim u inozemstvu i razgovaram na engleskome.	4.62	0.98	.88	.95
Mogu zamisliti sebe kako govorim engleski kao da mi je on materinski jezik.	4.24	1.06	.81	.96
Sebe zamišljam kao nekoga tko zna govoriti engleski.	4.62	0.83	.82	.96
Mogu zamisliti sebe kako studiram na sveučilištu gdje se nastava izvodi na engleskome.	4.43	0.96	.83	.96
Mogu zamisliti situaciju gdje govorim engleski sa strancima.	4.81	0.70	.75	.96

M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; r_{it} – korigirane korelacije između pojedinih čestica s ukupnim rezultatom na skali

Visok je stupanj pouzdanosti za skalu *Idealno englesko ja* i kod studenata francuskoga jezika (α = .960). Korigirane korelacije između pojedinih čestica s ukupnim rezultatom na skali kreću se u rasponu od .75 do .94. Dakle, česticama ove skale mjeri se isti konstrukt. Studenti francuskoga jezika također se u najvišemu stupnju slažu s česticama *Mogu zamisliti situaciju gdje govorim engleski sa strancima* (M = 4.81) i *Mogu zamisliti sebe kako govorim engleski s prijateljima i kolegama iz inozemstva* (M = 4.68). Studenti se u jednakoj mjeri slažu i sa česticom *Mogu zamisliti sebe kako živim u inozemstvu i uspješno se služim engleskim u komunikaciji s mještanima* (M = 4.68). Dakle, i ova se skupina sudionika istraživanja lako zamišlja u komunikaciji na engleskomu jeziku što je u skladu s globalnima trendovima i s istaknutim statusom engleskoga jezika u Hrvatskoj.

5.1.2 Skala *Idealno talijansko/španjolsko/francusko ja*

Tablica 19. Statistički pokazatelji pouzdanosti za čestice skale *Idealno talijansko ja* kod studenata talijanskoga jezika (N = 362)

	M	SD	r_{it}	Cronbach α ako se tvrdnja izostavi
Mogu zamisliti sebe kako živim u inozemstvu i uspješno se služim talijanskim u komunikaciji s mještanima.	4.42	0.82	.66	.84
Mogu zamisliti sebe kako govorim talijanski jezik s prijateljima i kolegama iz inozemstva.	4.66	0.59	.65	.85
Mogu zamisliti sebe kako pišem e-*mailove*/dopise na tečnome talijanskom.	4.44	0.77	.67	.84
Mogu se zamisliti da živim u inozemstvu i razgovaram na tečnome talijanskom.	4.27	0.91	.73	.84
Mogu zamisliti sebe kako govorim talijanski kao da mi je on materinski jezik.	3.76	1.11	.62	.85
Sebe zamišljam kao nekoga tko zna govoriti talijanski.	4.36	0.84	.58	.85
Mogu zamisliti sebe kako studiram na sveučilištu gdje se nastava izvodi na talijanskom.	4.40	0.89	.57	.85
Mogu zamisliti situaciju gdje govorim talijanski sa strancima.	4.76	0.52	.58	.86

M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; r_{it} – korigirane korelacije između pojedinih čestica s ukupnim rezultatom na skali

Rezultati upućuju na visok stupanj pouzdanosti za skalu *Idealno talijansko ja* kod studenata talijanskoga jezika (α = .865). Korigirane korelacije između pojedinih čestica s ukupnim rezultatom na skali dovoljno su visoke što ukazuje na činjenicu da mjere isti konstrukt. Studenti talijanskoga jezika ostvaruju visoke rezultate na gotovo svim česticama ove skale iz čega proizlazi da imaju visoko razvijeno *Idealno talijansko ja*. Kao i u slučaju skale za *Idealno*

englesko ja, u najvišemu stupnju slažu se s česticama *Mogu zamisliti situaciju gdje govorim talijanski sa strancima* (M = 4.76) i *Mogu zamisliti sebe kako govorim engleski s prijateljima i kolegama iz inozemstva* (M = 4.66). Dakle, i u talijanskomu je jeziku zamišljanje studenata povezano ponajprije s govornim situacijama. Premda su sve studentske procjene visoke, zanimljivo je da su aritmetičke sredine dviju čestica s kojima se ovi sudionici slažu u najvišoj mjeri više za engleski nego za talijanski jezik koji studiraju.

Tablica 20. Statistički pokazatelji pouzdanosti za čestice skale *Idealno španjolsko ja* kod studenata španjolskoga jezika (N = 157)

	M	SD	r_{it}	Cronbach α ako se tvrdnja izostavi
Mogu zamisliti sebe kako živim u inozemstvu i uspješno se služim španjolskim u komunikaciji s mještanima.	4.57	0.70	.58	.86
Mogu zamisliti sebe kako govorim španjolski jezik s prijateljima i kolegama iz inozemstva.	4.78	0.47	.73	.86
Mogu zamisliti sebe kako pišem e-*mailove*/dopise na tečnome španjolskom.	4.56	0.73	.66	.86
Mogu se zamisliti da živim u inozemstvu i razgovaram na tečnome španjolskom.	4.46	0.81	.75	.85
Mogu zamisliti sebe kako govorim španjolski kao da mi je on materinski jezik.	3.97	1.03	.67	.86
Sebe zamišljam kao nekoga tko zna govoriti španjolski.	4.49	0.75	.55	.87
Mogu zamisliti sebe kako studiram na sveučilištu gdje se nastava izvodi na španjolskom.	4.49	0.80	.67	.86
Mogu zamisliti situaciju gdje govorim španjolski sa strancima.	4.82	0.44	.70	.86

M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; r_{it} – korigirane korelacije između pojedinih čestica s ukupnim rezultatom na skali

Rezultati upućuju na visok stupanj pouzdanosti za skalu *Idealno španjolsko ja* kod studenata španjolskoga jezika (α = .874). Korigirane korelacije između pojedinih čestica s ukupnim rezultatom na skali dovoljno su visoke što ukazuje na činjenicu da mjere isti konstrukt. Studenti španjolskoga jezika imaju visoko razvijeno *Idealno španjolsko ja* jer ostvaruju visoke rezultate na gotovo svim česticama ove skale. Kao i u slučaju skale za *Idealno englesko ja*, u najvišemu stupnju slažu se s česticama *Mogu zamisliti situaciju gdje govorim španjolski sa strancima* (M = 4.82) i *Mogu zamisliti sebe kako govorim španjolski s prijateljima i kolegama iz inozemstva* (M = 4.78). Studentima španjolskoga jednostavno je zamisliti se u situacijama u kojima se služe španjolskim u govornoj komunikaciji. Ipak, i kod ove je skupine sudionika viši stupanj slaganja s dvjema najizraženijima česticama za engleski u odnosu na španjolski jezik koji studiraju.

Tablica 21. Statistički pokazatelji pouzdanosti za čestice skale *Idealno francusko ja* kod studenata francuskoga jezika (N = 146)

	M	SD	r_{it}	Cronbach α ako se tvrdnja izostavi
Mogu zamisliti sebe kako živim u inozemstvu i uspješno se služim francuskim u komunikaciji s mještanima.	4.49	0.79	.71	.85
Mogu zamisliti sebe kako govorim francuski jezik s prijateljima i kolegama iz inozemstva.	4.66	0.67	.74	.85
Mogu zamisliti sebe kako pišem e-*mailove*/dopise na tečnome francuskom.	4.54	0.81	.67	.85
Mogu se zamisliti da živim u inozemstvu i razgovaram na tečnome francuskom.	4.40	0.88	.69	.85
Mogu zamisliti sebe kako govorim francuski kao da mi je on materinski jezik.	3.71	1.19	.59	.87
Sebe zamišljam kao nekoga tko zna govoriti francuski.	4.21	0.96	.64	.86
Mogu zamisliti sebe kako studiram na sveučilištu gdje se nastava izvodi na francuskom.	4.37	0.93	.57	.86
Mogu zamisliti situaciju gdje govorim francuski sa strancima.	4.75	0.57	.57	.86

M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; r_{it} – korigirane korelacije između pojedinih čestica s ukupnim rezultatom na skali

Rezultati upućuju na visok stupanj pouzdanosti za skalu *Idealno francusko ja* kod studenata francuskoga jezika (α = .871). Korigirane korelacije između pojedinih čestica s ukupnim rezultatom na skali kreću se od .57 do .74 i dovoljno su visoke. Studenti francuskoga jezika ostvaruju visok rezultat na svim česticama ove skale što upućuje na činjenicu da imaju visoko razvijeno *Idealno francusko ja.* Kao i u slučaju skale za *Idealno englesko ja*, u najvišemu stupnju slažu se s česticama *Mogu zamisliti situaciju gdje govorim francuski sa strancima* (M = 4.75) i *Mogu zamisliti sebe kako govorim francuski s prijateljima i kolegama iz inozemstva* (M = 4.66). Može se zaključiti kako je studentima francuskoga jednostavno zamisliti se u situacijama u kojima se služe francuskim u govornoj komunikaciji. Jednako kao i u slučaju studenata talijanskoga i španjolskoga jezika, i kod ove je skupine sudionika viši stupanj slaganja s dvjema najizraženijima česticama za engleski u odnosu na francuski jezik koji studiraju. Stoga se zaključuje da studenti ovih triju jezika imaju izraženije *Idealno englesko ja* nego *Idealno stranojezično ja* za strani jezik koji studiraju. Ovi rezultati u skladu su sa sve istaknutijom ulogom engleskoga jezika u Hrvatskoj, a mogu se povezati i s rezultatima kvalitativnoga istraživanja u kojima studenti talijanskoga često navode engleski kao mjerilo za druge strane jezike.

5.1.3 Skala *Sadašnje talijansko/španjolsko/francusko ja*

Tablica 22. Statistički pokazatelji pouzdanosti za čestice skale *Sadašnje talijansko ja* kod studenata talijanskoga jezika (N = 362)

	M	SD	r_{it}	Cronbach α ako se tvrdnja izostavi
Mogu zamisliti sebe kako živim u inozemstvu i uspješno se služim talijanskim u komunikaciji s mještanima.	3.59	1.13	.77	.90
Mogu zamisliti sebe kako govorim talijanski jezik s prijateljima i kolegama iz inozemstva.	3.92	1.01	.78	.90
Mogu zamisliti sebe kako pišem e-*mailove*/dopise na tečnome talijanskom.	3.30	1.20	.65	.91
Mogu se zamisliti da živim u inozemstvu i razgovaram na tečnome talijanskom.	3.08	1.20	.81	.90
Mogu zamisliti sebe kako govorim talijanski kao da mi je on materinski jezik.	2.43	1.25	.69	.91
Sebe zamišljam kao nekoga tko zna govoriti talijanski.	3.61	1.07	.75	.90
Mogu zamisliti sebe kako studiram na sveučilištu gdje se nastava izvodi na talijanskom.	3.85	1.24	.69	.91
Mogu zamisliti situaciju gdje govorim talijanski sa strancima.	4.27	0.94	.66	.91

M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; r_{it} – korigirane korelacije između pojedinih čestica s ukupnim rezultatom na skali

Visok je stupanj pouzdanosti za skalu *Sadašnje talijansko ja* kod studenata talijanskoga jezika (α = .915). Korigirane korelacije između pojedinih čestica s ukupnim rezultatom na skali kreću se od .65 do .81 i dovoljno su visoke što ukazuje na činjenicu da mjere isti konstrukt. U usporedbi s rezultatima na skali *Idealnoga talijanskog ja*, stupanj slaganja s česticama ove skale očekivano je niži jer se odnosi na trenutno i stvarno stanje i mogućnosti, a ne na zamišljeno buduće jezično stanje. Najviši je rezultat ostvaren na čestici *Mogu zamisliti situaciju gdje govorim talijanski sa strancima* (M = 4.27) što znači da se studenti i s trenutnim sposobnostima najlakše zamisle u govornoj komunikaciji.

Tablica 23. Statistički pokazatelji pouzdanosti za čestice skale *Sadašnje španjolsko ja* kod studenata španjolskoga jezika (N = 157)

	M	SD	r_{it}	Cronbach α ako se tvrdnja izostavi
Mogu zamisliti sebe kako živim u inozemstvu i uspješno se služim španjolskim u komunikaciji s mještanima.	3.81	1.16	.83	.93
Mogu zamisliti sebe kako govorim španjolski jezik s prijateljima i kolegama iz inozemstva.	4.13	0.99	.83	.93
Mogu zamisliti sebe kako pišem e-*mailove*/dopise na tečnome španjolskom.	3.52	1.26	.77	.93
Mogu se zamisliti da živim u inozemstvu i razgovaram na tečnome španjolskom.	3.38	1.27	.88	.93

Mogu zamisliti sebe kako govorim španjolski kao da mi je on materinski jezik.	2.75	1.30	.71	.94
Sebe zamišljam kao nekoga tko zna govoriti španjolski.	3.72	1.13	.81	.93
Mogu zamisliti sebe kako studiram na sveučilištu gdje se nastava izvodi na španjolskom.	3.83	1.23	.75	.94
Mogu zamisliti situaciju gdje govorim španjolski sa strancima.	4.35	0.93	.78	.94

M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; r_{it} – korigirane korelacije između pojedinih čestica s ukupnim rezultatom na skali

Rezultati upućuju na visok stupanj pouzdanosti za skalu *Sadašnje španjolsko ja* kod studenata španjolskoga jezika (α = .941). Korigirane korelacije između pojedinih čestica s ukupnim rezultatom na skali kreću se od .71 do .88 i dovoljno su visoke pa se može zaključiti da mjere isti konstrukt. U usporedbi s rezultatima na skali *Idealnoga španjolskog ja*, stupanj slaganja s česticama ove skale očekivano je niži jer se i studentsko zamišljanje temelji na trenutnim mogućnostima. Najviši je rezultat ostvaren na čestici *Mogu zamisliti situaciju gdje govorim španjolski sa strancima* (M = 4.35) što znači da se studenti i u sadašnjosti najlakše zamisle u govornoj komunikaciji.

Tablica 24. Statistički pokazatelji pouzdanosti za čestice skale *Sadašnje francusko ja* kod studenata francuskoga jezika

	M	SD	r_{it}	Cronbach α ako se tvrdnja izostavi
Mogu zamisliti sebe kako živim u inozemstvu i uspješno se služim francuskim u komunikaciji s mještanima.	3.45	1.19	.76	.89
Mogu zamisliti sebe kako govorim francuski jezik s prijateljima i kolegama iz inozemstva.	3.84	1.03	.79	.89
Mogu zamisliti sebe kako pišem e-*mailove*/dopise na tečnome francuskom.	3.51	1.16	.64	.91
Mogu se zamisliti da živim u inozemstvu i razgovaram na tečnome francuskom.	2.99	1.25	.80	.89
Mogu zamisliti sebe kako govorim francuski kao da mi je on materinski jezik.	2.27	1.30	.57	.91
Sebe zamišljam kao nekoga tko zna govoriti francuski.	3.40	1.11	.73	.90
Mogu zamisliti sebe kako studiram na sveučilištu gdje se nastava izvodi na francuskom.	3.64	1.18	.70	.90
Mogu zamisliti situaciju gdje govorim francuski sa strancima.	4.10	1.03	.72	.90

M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; r_{it} – korigirane korelacije između pojedinih čestica s ukupnim rezultatom na skali

Rezultati upućuju na visok stupanj pouzdanosti za skalu *Sadašnje francusko ja* kod studenata francuskoga jezika (α = .911). Korigirane korelacije između pojedinih čestica s ukupnim rezultatom na skali dovoljno su visoke pa se može zaključiti da mjere isti konstrukt.

U usporedbi s rezultatima na skali *Idealnoga francuskog ja* , stupanj slaganja s česticama ove skale je niži jer se i studenti temelje svoje zamišljanje na trenutnim mogućnostima. Najviši je rezultat ostvaren na čestici *Mogu zamisliti situaciju gdje govorim francuski sa strancima* (M = 4.10) što znači da se studenti i u sadašnjosti najlakše zamisle u govornoj komunikaciji.

5.1.4 Skala *Idealno višejezično ja*

Tablica 25. Statistički pokazatelji pouzdanosti za čestice skale *Idealno višejezično ja* kod studenata talijanskoga jezika (N = 362)

	M	SD	r_{it}	Cronbach α ako se tvrdnja izostavi
Korištenje raznih stranih jezika bit će dio moje budućnosti.	4.77	0.52	.60	.82
Mogu se zamisliti kako se služim s više od jednoga stranoga jezika u svojoj budućoj karijeri.	4.73	0.58	.68	.80
Mogu se zamisliti kako se služim s više od jednoga stranoga jezika u mnogo situacija u budućnosti.	4.70	0.57	.64	.81
Mogu se zamisliti kako živim u inozemstvu i koristim se raznim stranim jezicima da bih komunicirala s ljudima.	4.41	0.89	.57	.84
Mislim da ću postati osoba koja se u budućnosti koristi s više jezika.	4.65	0.60	.73	.80
Korištenje raznih stranih jezika da bih komunicirala s ljudima u budućnosti mi neće biti preteško.	4.41	0.75	.61	.82

M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; r_{it} – korigirane korelacije između pojedinih čestica s ukupnim rezultatom na skali

Visok je stupanj pouzdanosti za skalu *Idealno višejezično ja* kod studenata talijanskoga jezika (α = .841). Korigirane korelacije između pojedinih čestica s ukupnim rezultatom na skali dovoljno su visoke pa se može zaključiti da mjere isti konstrukt. Uvidom u aritmetičke sredine utvrđeno je da se studenti talijanskoga jezika u visokomu stupnju slažu sa svim česticama skale *Idealno višejezično ja* pa se može zaključiti kako je njihovo *Idealno višejezično ja* visoko razvijeno. Najviši je stupanj slaganja za čestice *Korištenje raznih stranih jezika bit će dio moje budućnosti* (M = 4.77) i *Mogu se zamisliti kako se služim s više od jednoga stranoga jezika u svojoj budućoj karijeri* (M = 4.73). Iz toga proizlazi da se studenti lako zamišljaju dok koriste razne jezike u svojoj budućnosti, a to podrazumijeva i njihovu karijeru.

Tablica 26. Statistički pokazatelji pouzdanosti za čestice skale *Idealno višejezično ja* kod studenata španjolskoga jezika (N = 157)

	M	SD	r_{it}	Cronbach α ako se tvrdnja izostavi
Korištenje raznih stranih jezika bit će dio moje budućnosti.	4.83	0.50	.68	.81
Mogu se zamisliti kako se služim s više od jednoga stranoga jezika u svojoj budućoj karijeri.	4.85	0.42	.71	.82
Mogu se zamisliti kako se služim s više od jednoga stranoga jezika u mnogo situacija u budućnosti.	4.79	0.53	.67	.81
Mogu se zamisliti kako živim u inozemstvu i koristim se raznim stranim jezicima da bih komunicirala s ljudima.	4.54	0.76	.58	.84
Mislim da ću postati osoba koja se u budućnosti koristi s više jezika.	4.74	0.57	.79	.79
Korištenje raznih stranih jezika da bih komunicirala s ljudima u budućnosti mi neće biti preteško.	4.50	0.69	.49	.85

M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; r_{it} – korigirane korelacije između pojedinih čestica s ukupnim rezultatom na skali

Rezultati upućuju na visok stupanj pouzdanosti za skalu *Idealno višejezično ja* kod studenata španjolskoga jezika (α = .845). Korigirane korelacije između pojedinih čestica s ukupnim rezultatom na skali dovoljno su visoke iz čega proizlazi da mjere isti konstrukt. Uvidom u aritmetičke sredine utvrđeno je da se studenti španjolskoga jezika u visokomu stupnju slažu sa svima česticama skale *Idealno višejezično ja*, pa se može zaključiti kako je njihovo *Idealno višejezično ja* visoko razvijeno. Najviši je stupanj slaganja za čestice *Mogu se zamisliti kako se služim s više od jednoga stranoga jezika u svojoj budućoj karijeri* (M = 4.85) i *Korištenje raznih stranih jezika bit će dio moje budućnosti* (M = 4.83). Dakle, studenti se lako zamišljaju dok koriste razne jezike u svojoj budućnosti, a to se odnosi i njihovu karijeru.

Tablica 27. Statistički pokazatelji pouzdanosti za čestice skale *Idealno višejezično ja* kod studenata francuskoga jezika (N = 146)

	M	SD	r_{it}	Cronbach α ako se tvrdnja izostavi
Korištenje raznih stranih jezika bit će dio moje budućnosti.	4.81	0.44	.62	.85
Mogu se zamisliti kako se služim s više od jednoga stranoga jezika u svojoj budućoj karijeri.	4.79	0.55	.66	.84
Mogu se zamisliti kako se služim s više od jednoga stranoga jezika u mnogo situacija u budućnosti.	4.68	0.64	.77	.81
Mogu se zamisliti kako živim u inozemstvu i koristim se raznim stranim jezicima da bih komunicirala s ljudima.	4.52	0.80	.63	.84
Mislim da ću postati osoba koja se u budućnosti koristi s više jezika.	4.69	0.65	.74	.82
Korištenje raznih stranih jezika da bih komunicirala s ljudima u budućnosti mi neće biti preteško.	4.38	0.84	.60	.85

M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; r_{it} – korigirane korelacije između pojedinih čestica s ukupnim rezultatom na skali

Rezultati upućuju na visok stupanj pouzdanosti za skalu *Idealno višejezično ja* kod studenata francuskoga jezika (α = .858). Korigirane korelacije između pojedinih čestica s ukupnim rezultatom na skali dovoljno su visoke. Studenti francuskoga jezika u visokomu se stupnju slažu sa svim česticama skale *Idealno višejezično ja* pa se može zaključiti kako je njihovo *Idealno višejezično ja* visoko razvijeno. Najviši je stupanj slaganja za čestice *Korištenje raznih stranih jezika bit će dio moje budućnosti* (M = 4.81) i *Mogu se zamisliti kako se služim s više od jednoga stranoga jezika u svojoj budućoj karijeri* (M = 4.79). Dakle, studenti francuskoga jezika lako se zamisle dok koriste razne jezike u svojoj budućnosti, a to podrazumijeva i njihovu karijeru.

5.1.5 Skala *Stavovi prema učenju talijanskoga/španjolskoga/francuskoga jezika*

Tablica 28. Statistički pokazatelji pouzdanosti za čestice skale *Stavovi prema učenju talijanskoga jezika* kod studenata talijanskoga jezika (N = 362)

	M	SD	r_{it}	Cronbach α ako se tvrdnja izostavi
Doista uživam učiti talijanski.	4.30	0.89	.75	.85
Smatram da je učenje talijanskoga doista zanimljivo.	4.40	0.84	.70	.86
Uvijek se radujem satima talijanskoga.	3.52	1.14	.85	.83
Mislim da vrijeme brže prolazi dok učim talijanski.	3.30	1.18	.74	.85
Želio/željela bih imati više sati talijanskoga u nastavi.	3.38	1.21	.54	.89
Sviđa mi se ozračje (atmosfera) na nastavi talijanskoga.	3.95	1.14	.62	.87

M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; r_{it} – korigirane korelacije između pojedinih čestica s ukupnim rezultatom na skali

Visok je stupanj pouzdanosti za skalu *Stavova prema učenju talijanskoga jezika* kod studenata talijanskoga jezika (α =.879). Korigirane korelacije između pojedinih čestica s ukupnim rezultatom na skali dovoljno su visoke pa se može zaključiti da mjere isti konstrukt. Studenti talijanskoga jezika uglavnom imaju pozitivan stav prema učenju talijanskoga jezika. Najviši stupanj slaganja izrazili su za česticu *Smatram da je učenje talijanskoga doista zanimljivo* (M = 4.40), a najniži za česticu *Mislim da vrijeme brže prolazi dok učim talijanski* (M = 3.30).

Tablica 29. Statistički pokazatelji pouzdanosti za čestice skale *Stavovi prema učenju španjolskoga jezika* kod studenata španjolskoga jezika (N = 157)

	M	SD	r_{it}	Cronbach α ako se tvrdnja izostavi
Doista uživam učiti španjolski.	4.50	0.80	.76	.85
Smatram da je učenje španjolskoga doista zanimljivo.	4.55	0.77	.72	.85
Uvijek se radujem satima španjolskoga.	3.63	1.06	.83	.83
Mislim da vrijeme brže prolazi dok učim španjolski.	3.48	1.13	.69	.85
Želio/željela bih imati više sati španjolskoga u nastavi.	3.62	1.16	.52	.88
Sviđa mi se ozračje (atmosfera) na nastavi španjolskoga.	3.80	1.23	.68	.86

M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; r_{it} – korigirane korelacije između pojedinih čestica s ukupnim rezultatom na skali

Visok je stupanj pouzdanosti za skalu *Stavova prema učenju španjolskoga jezika i* kod studenata španjolskoga jezika (α = .875). Korigirane korelacije između pojedinih čestica s ukupnim rezultatom na skali dovoljno su visoke pa se može zaključiti da mjere isti konstrukt. Studenti španjolskoga jezika imaju pozitivan stav prema učenju španjolskoga jezika. Najviši je stupanj slaganja sa česticama *Doista uživam učiti španjolski* (M = 4.50) i *Smatram da je učenje španjolskoga doista zanimljivo* (M = 4.55).

Tablica 30. Statistički pokazatelji pouzdanosti za čestice skale *Stavovi prema učenju francuskoga jezika* kod studenata francuskoga jezika (N = 146)

	M	SD	r_{it}	Cronbach α ako se tvrdnja izostavi
Doista uživam učiti francuski.	4.16	1.06	.79	.84
Smatram da je učenje francuskoga doista zanimljivo.	4.28	0.97	.76	.85
Uvijek se radujem satima francuskoga.	3.32	1.14	.81	.84
Mislim da vrijeme brže prolazi dok učim francuski.	3.12	1.27	.75	.85
Želio/željela bih imati više sati francuskoga u nastavi.	3.46	1.20	.44	.90
Sviđa mi se ozračje (atmosfera) na nastavi francuskoga.	3.60	1.21	.64	.87

M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; r_{it} – korigirane korelacije između pojedinih čestica s ukupnim rezultatom na skali

Rezultati upućuju na visok stupanj pouzdanosti za skalu *Stavova prema učenju francuskoga jezika* kod studenata francuskoga jezika (α = .879). Korigirane korelacije između pojedinih čestica s ukupnim rezultatom na skali dovoljno su visoke pa se može zaključiti da mjere isti konstrukt. Studenti francuskoga jezika imaju uglavnom pozitivan stav prema učenju francuskoga jezika. Najviši je stupanj slaganja sa česticama *Doista uživam učiti francuski* (M = 4.16) i *Smatram da je učenje francuskoga doista zanimljivo* (M = 4.28).

5.1.6 Skala *Namjera ulaganja truda u učenje talijanskoga/španjolskoga/francuskoga jezika*

Tablica 31. Statistički pokazatelji pouzdanosti za čestice skale *Namjere ulaganja truda u učenje talijanskoga jezika* kod studenata talijanskoga jezika (N = 362)

	M	SD	r_{it}	Cronbach α ako se tvrdnja izostavi
Ulažem puno vremena i truda u sve pisane jezične zadatke, kao što su npr. eseji na talijanskom.	3.80	1.00	.72	.93
Naporno radim da naučim talijanski.	3.65	1.03	.77	.92
Mogu iskreno reći da se jako trudim na jezičnim vježbama iz talijanskoga jezika.	3.87	1.08	.77	.92
Trudim se koliko god mogu za zadaće iz jezičnih vježbi.	4.06	1.05	.73	.93
Ja sam tip osobe koja ulaže velik trud u učenje talijanskoga.	3.56	1.06	.84	.92
Provodim puno vremena na poboljšavanju moje gramatike tamo gdje osjećam da je to potrebno.	3.55	1.06	.77	.92
Ulažem što je moguće više vremena u učenje jezika.	3.60	1.04	.74	.93
Nastojim naučiti što više novih riječi tijekom jezičnih vježbi.	4.01	0.99	.62	.93
Mogu iskreno reći da stvarno dajem sve od sebe kako bih naučio/naučila talijanski.	3.58	1.18	.80	.92

M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; r_{it} – korigirane korelacije između pojedinih čestica s ukupnim rezultatom na skali

Rezultati upućuju na visok stupanj pouzdanosti za skalu *Namjere ulaganja truda u učenje talijanskoga jezika* kod studenata talijanskoga jezika (α =.933). Korigirane korelacije između pojedinih čestica s ukupnim rezultatom na skali dovoljno su visoke pa se može zaključiti da mjere isti konstrukt. Uvidom u aritmetičke sredine utvrđeno je da se studenti talijanskoga jezika u višemu stupnju slažu s česticama skale *Namjere ulaganja truda u učenje talijanskoga jezika* pa se može zaključiti kako namjeravaju uložiti trud u učenje talijanskoga jezika. Najviši je stupanj slaganja sa česticama *Trudim se koliko god mogu za zadaće iz jezičnih vježbi* (M = 4.06) i *Nastojim naučiti što više novih riječi tijekom jezičnih vježbi* (M = 4.01).

Tablica 32. Statistički pokazatelji pouzdanosti za čestice skale *Namjere ulaganja truda u učenje španjolskoga jezika* kod studenata španjolskoga jezika (N = 157)

	M	SD	r_{it}	Cronbach α ako se tvrdnja izostavi
Ulažem puno vremena i truda u sve pisane jezične zadatke, kao što su npr. eseji na španjolskom.	3.78	1.07	.69	.92
Naporno radim da naučim španjolski.	3.70	0.95	.79	.91
Mogu iskreno reći da se jako trudim na jezičnim vježbama iz španjolskoga jezika.	3.68	1.08	.78	.91

Trudim se koliko god mogu za zadaće iz jezičnih vježbi.	3.86	1.11	.69	.92
Ja sam tip osobe koja ulaže velik trud u učenje španjolskoga.	3.59	1.06	.80	.91
Provodim puno vremena na poboljšavanju moje gramatike tamo gdje osjećam da je to potrebno.	3.48	1.02	.73	.91
Ulažem što je moguće više vremena u učenje jezika.	3.62	1.02	.73	.91
Nastojim naučiti što više novih riječi tijekom jezičnih vježbi.	3.99	0.95	.53	.93
Mogu iskreno reći da stvarno dajem sve od sebe kako bih naučio/naučila španjolski.	3.53	1.17	.80	.91

M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; r_{it} – korigirane korelacije između pojedinih čestica s ukupnim rezultatom na skali

Rezultati upućuju na visok stupanj pouzdanosti za skalu *Namjere ulaganja truda u učenje španjolskoga jezika* kod studenata španjolskoga jezika (α =.924). Korigirane korelacije između pojedinih čestica s ukupnim rezultatom na skali dovoljno su visoke pa se može zaključiti da mjere isti konstrukt. Studenti španjolskoga jezika u višemu stupnju slažu s česticama skale *Namjere ulaganja truda u učenje španjolskoga jezika* pa se može zaključiti kako namjeravaju uložiti trud u učenje španjolskoga jezika. Najviši je stupanj slaganja sa česticama *Ulažem puno vremena i truda u sve pisane jezične zadatke, kao što su npr. eseji na španjolskom.* (M = 3.78) i *Nastojim naučiti što više novih riječi tijekom jezičnih vježbi* (M = 3.99).

Tablica 33. Statistički pokazatelji pouzdanosti za čestice skale *Namjere ulaganja truda u učenje francuskoga jezika* kod studenata francuskoga jezika (N = 146)

	M	SD	r_{it}	Cronbach α ako se tvrdnja izostavi
Ulažem puno vremena i truda u sve pisane jezične zadatke, kao što su npr. eseji na francuskom.	3.82	0.98	.70	.92
Naporno radim da naučim francuski.	3.75	1.05	.77	.91
Mogu iskreno reći da se jako trudim na jezičnim vježbama iz francuskoga jezika.	3.79	1.03	.75	.91
Trudim se koliko god mogu za zadaće iz jezičnih vježbi.	3.91	1.08	.65	.92
Ja sam tip osobe koja ulaže velik trud u učenje francuskoga.	3.56	1.09	.87	.91
Provodim puno vremena na poboljšavanju moje gramatike tamo gdje osjećam da je to potrebno.	3.41	1.11	.70	.92
Ulažem što je moguće više vremena u učenje jezika.	3.55	1.14	.74	.91
Nastojim naučiti što više novih riječi tijekom jezičnih vježbi.	3.88	1.11	.61	.92
Mogu iskreno reći da stvarno dajem sve od sebe kako bih naučio/naučila francuski.	3.50	1.16	.76	.91

M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; r_{it} – korigirane korelacije između pojedinih čestica s ukupnim rezultatom na skali

Rezultati upućuju na visok stupanj pouzdanosti za skalu *Namjere ulaganja truda u učenje francuskoga jezika* kod studenata francuskoga jezika (α =.924). Korigirane korelacije između pojedinih čestica s ukupnim rezultatom na skali dovoljno su visoke pa se može zaključiti da mjere isti konstrukt. Studenti francuskoga jezika u višemu se stupnju slažu s

česticama skale *Namjere ulaganja truda u učenje francuskoga jezika* pa se može zaključiti kako namjeravaju uložiti trud u učenje francuskoga jezika. Najviši stupanj slaganja dobiven je za česticu *Ulažem puno vremena i truda u sve pisane jezične zadatke, kao što su npr. eseji na francuskom* (M = 3.82), a najniži za česticu *Mogu iskreno reći da stvarno dajem sve od sebe kako bih naučio/naučila francuski* (M = 3.50).

Zaključni komentar:

Izloženi rezultati ukazuju na činjenicu da studenti triju romanskih jezika ostvaruju više rezultate po česticama na skali *Idealnoga engleskoga je* u odnosu na skale *Idealnoga stranojezičnog ja* za strani jezik koji uče. Nadalje, studenti imaju niže rezultate na skali *Sadašnjega stranojezičnog ja* za strani jezik koji uče, ali svi ostvaruju visoke rezultate na skali *Idealnoga višejezičnog ja*. Srednji su rezultati po česticama na skali *Namjere ulaganja truda u učenje stranoga jezika* i na skali *Stavova prema učenju stranoga jezika*.

Može se zaključiti da sve mjerne skale imaju zadovoljavajuće koeficijente pouzdanosti. Najniži iznosi .841 za skalu *Idealno višejezično ja* kod studenata talijanskoga jezika, a najviši .960 za skalu *Idealno englesko ja* kod studenata francuskoga jezika. Sve su korelacije pojedinih čestica s ukupnim rezultatom na skali dovoljno visoke na svim skalama (>.40).

5.2 Deskriptivna statistika svih skala Upitnika za istraživanje motivacije za učenje romanskih jezika na sveučilišnoj razini za svaku od istraživanih skupina studenata

U nastavku će biti prikazana deskriptivna statistika svih skala Upitnika za istraživanje motivacije za učenje romanskih jezika na sveučilišnoj razini za svaku od istraživanih skupina studenata. Rezultati su prikazani u Tablicama 34 – 36.

Svaki je rezultat na pojedinoj skali izračunat kao prosjek rezultata na pripadajućim česticama. Izračunata je osnovna deskriptivna statistika za sve skale, a ona podrazumijeva broj sudionika, minimalni rezultat, maksimalni rezultat, aritmetičku sredinu i standardnu devijaciju

te medijan i interkvartilni raspon. Prema B. Tabachnick i L. Fidell (2013), na temelju z-vrijednosti isključeni su ekstremni rezultati (z > |3.29|). Ispitana je normalnost distribucije rezultata Kolmogorov-Smirnovljevim testom, a izračunati su i u nastavku prikazani također i indeksi simetričnosti i kurtičnosti/spljoštenosti distribucije.

Na temelju rezultata Kolmogorov-Smirnovljevoga testa vidljivo je da distribucije svih varijabli (osim varijable *Namjere ulaganja truda u učenje francuskoga jezika*) značajno odstupaju od normalnosti. Svi indeksi simetričnosti negativnoga su predznaka, odnosno ukazuju na negativnu asimetričnost distribucija jer se većina rezultata koncentrira na većim vrijednostima. Iz toga su razloga u nastavku statističke analize u ovomu radu korišteni neparametrijski testovi.

Tablica 34. Deskriptivna statistika za sve skale upitnika za istraživanje motivacije kod studenata talijanskoga jezika

	N	Min	Max	M	SD	C	Q_{3-1}	Sk	Ku	K-S
Idealno englesko ja	86	2.25	5.00	4.48	0.72	4.75	0.66	-1.73	2.10	0.23^{**}
Idealno talijansko ja	359	2.63	5.00	4.40	0.55	4.63	0.88	-0.95	0.23	0.16^{**}
Sadašnje talijansko ja	362	1.00	5.00	3.51	0.90	3.50	1.38	-0.35	-0.29	0.05^{*}
Idealno višejezično ja	360	3.00	5.00	4.62	0.48	4.83	0.67	-1.49	1.76	0.21^{**}
Stavovi prema učenju talijanskoga jezika	361	1.17	5.00	3.81	0.84	4.00	1.00	-0.82	0.41	0.11^{**}
Namjera ulaganja truda u učenje talijanskoga jezika	362	1.00	5.00	3.74	0.85	3.78	1.11	-0.76	0.54	0.07^{**}

$^{*}p<.05$, $^{**}p<.01$
N – broj sudionika; Min – minimalni rezultat; Max – maksimalni rezultat; M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; C – medijan, Q_{3-1} – interkvartilni raspon; K-S – Kolmogorov-Smirnovljev test; Sk – indeks asimetričnosti; Ku – kurtičnost/spljoštenosti distribucije.

Na temelju deskriptivnih statističkih podataka prikazanih u Tablici 34 vidljivo je da studenti talijanskoga jezika ostvaruju najviši rezultat na skali *Idealno višejezično ja* (M = 4.62) što upućuje na visoku razvijenost *Idealnoga višejezičnog ja* kod studenata talijanskoga jezika. Viši je rezultat aritmetičke sredine na skali *Idealnoga engleskog ja* u odnosu na rezultat na skali *Idealnoga talijanskog ja* što znači da se studenti talijanskoga jezika na prvoj godini preddiplomskoga studija mogu lakše i temeljitije zamisliti u budućima jezičnim stanjima na engleskomu jeziku premda studiraju talijanski jezik. Očekivano je najniži rezultat na skali *Sadašnjega talijanskog ja* (M = 3.50). Donekle niži rezultati ostvareni su na skali *Stavova*

prema učenju talijanskoga jezika (M = 3.81) i na skali *Namjere ulaganja truda u učenje talijanskoga jezika* (M = 3.74).

Tablica 35. Deskriptivna statistika za sve skale za istraživanje motivacije kod studenata španjolskoga jezika

	N	Min	Max	M	SD	C	Q_{3-1}	Sk	Ku	K-S
Idealno englesko ja	56	3.13	5.00	4.67	0.49	4.88	0.38	-1.72	2.13	0.28**
Idealno španjolsko ja	156	3.00	5.00	4.53	0.52	4.75	0.50	-1.40	1.37	0.18**
Sadašnje španjolsko ja	157	1.00	5.00	3.69	0.98	3.88	1.50	-0.78	-0.06	0.11**
Idealno višejezično ja	155	3.50	5.00	4.74	0.38	4.83	0.50	-1.71	2.45	0.25**
Stavovi prema učenju španjolskoga jezika	155	1.83	5.00	3.97	0.75	4.17	1.00	-0.71	-0.06	0.11**
Namjera ulaganja truda u učenje španjolskoga jezika	157	1.11	5.00	3.69	0.83	3.67	1.39	-0.23	-0.53	0.08*

*p<.05, **p<.01
N – broj sudionika; Min – minimalni rezultat; Max – maksimalni rezultat; M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; C – medijan, Q_{3-1} – interkvartilni raspon; K-S – Kolmogorov-Smirnovljev test; Sk – indeks asimetričnosti; Ku – kurtičnost/spljoštenosti distribucije.

Uvidom u aritmetičke sredine predstavljene u Tablici 35 vidljivo je da i studenti španjolskoga jezika ostvaruju najviši rezultat na skali *Idealno višejezično ja* (M = 4.62) što upućuje na visoku razvijenost *Idealnoga višejezičnog ja* i kod ove skupine studenata. Jednako kao i kod studenata talijanskoga jezika, viši je rezultat aritmetičke sredine na skali *Idealnoga engleskog ja* u odnosu na rezultat na skali *Idealnoga španjolskog ja* što znači da se studenti španjolskoga jezika na prvoj godini preddiplomskoga studija mogu lakše i temeljitije zamisliti u budućima jezičnim stanjima na engleskomu jeziku premda studiraju španjolski jezik. Očekivano je najniži rezultat na skali *Sadašnjega španjolskog ja* (M = 3.69).

Tablica 36. Deskriptivna statistika za sve skale za istraživanje motivacije kod studenata francuskoga jezika

	N	Min	Max	M	SD	C	Q_{3-1}	Sk	Ku	K-S
Idealno englesko ja	36	3.00	5.00	4.68	0.52	4.88	0.38	-2.23	4.47	0.29**
Idealno francusko ja	144	2.38	5.00	4.42	0.57	4.63	0.75	-1.39	1.73	0.16**
Sadašnje francusko ja	146	1.00	5.00	3.40	0.91	3.38	1.13	-0.43	0.11	0.08*
Idealno višejezično ja	144	3.00	5.00	4.68	0.43	4.83	0.50	-1.55	1.82	0.26**
Stavovi prema učenju francuskoga jezika	146	1.00	5.00	3.66	0.90	3.83	1.17	-0.83	0.35	0.14**

Namjera ulaganja truda u učenje francuskoga jezika	146	1.00	5.00	3.68	0.86	3.78	1.14	-0.69	0.72	0.07

*p<.05, **p<.01
N – broj sudionika; Min – minimalni rezultat; Max – maksimalni rezultat; M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; C – medijan, Q_{3-1} – interkvartilni raspon; K-S – Kolmogorov-Smirnovljev test; Sk – indeks asimetričnosti; Ku – kurtičnost/spljoštenosti distribucije.

Na temelju deskriptivnih statističkih podataka prikazanih u Tablici 36, vidljivo je da studenti francuskoga jezika ostvaruju podjednak rezultat na skali *Idealno višejezično ja* i na skali *Idealno englesko ja* (M = 4.68). Niži je rezultat za skalu *Idealnoga francuskog ja* (M = 4.42) premda se radi o studentima koji studiraju francuski jezik. Ovaj rezultat još jednom potvrđuje gore navedene zaključke o globalnoj istaknutosti engleskoga jezika i o njegovoj prisutnosti u hrvatskomu kontekstu. S obzirom na teorijski pregled, očekivano je najniži rezultat na skali *Sadašnjega francuskog ja* (M = 3.40). Donekle niži rezultati ostvareni su na skali *Stavova prema učenju francuskoga jezika* (M = 3.66) i na skali *Namjere ulaganja truda u učenje francuskoga jezika* (M = 3.78).

Može se zaključiti da studenti svih triju romanskih jezika imaju izraženije *Idealno englesko ja* u odnosu na *Idealno stranojezično ja* za strani jezik koji studiraju. Kod studenata talijanskoga, *Idealno englesko ja* (M = 4.48) više je u odnosu na *Idealno talijansko ja* (M = 4.40), kod studenata francuskoga, izraženije je *Idealno englesko ja* (M = 4.68) u odnosu na *Idealno francusko ja* (M = 4.42). Na koncu, i kod studenata španjolskoga jezika *Idealno englesko ja* (M = 4.67) više je u odnosu na *Idealno španjolsko ja* (M = 4.53). Svi studenti ostvarili su niži rezultat na skali *Sadašnjega stranojezičnog ja*, ali i visok rezultat na skali *Idealnoga višejezičnog ja*.

5.3 Provjera 1. hipoteze o razlici između *Idealnoga engleskog ja* i *Idealnoga stranojezičnog ja*

Prvo se istraživačko pitanje u ovomu doktorskom radu usmjerilo na provjeru razlike između jezično specifičnih *Idealnih stranojezičnih ja* (ISTRAJ) kod studenata romanskih jezika. U tu je svrhu primijenjen Wilcoxonov test koji je ujedno i neparametrijski test, a njime su ispitane razlike u rezultatima na skalama *Idealnoga engleskog ja* i *Idealnoga talijanskog ja* (Tablica 37), *Idealnoga engleskog ja* i *Idealnoga španjolskog ja* (Tablica 38) te *Idealnoga engleskog ja* i *Idealnoga francuskog ja* (Tablica 39).

Tablica 37. Rezultati Wilcoxonovoga testa: razlika između *Idealnoga engleskog ja* i *Idealnoga talijanskog ja* kod studenata talijanskoga jezika (N = 84)

	C	Q_{3-1}	z	N	p
Idealno englesko ja	4.75	0.72	2.29	84	.022
Idealno talijansko ja	4.44	0.75			

C – medijan, Q_{3-1} – interkvartilni raspon; z-vrijednost – položaj rezultata s obzirom na M; N – broj sudionika; p-vrijednost – razina značajnosti

Rezultati iz Tablice 37 ukazuju na statistički značajnu razliku ($z = 2.29$, $p < .05$) pri čemu studenti talijanskoga jezika ostvaruju značajno viši rezultat na skali *Idealnoga engleskog ja* nego na skali *Idealnoga talijanskog ja*. Ovi rezultati ukazuju na postojanje razlike između *Idealnoga engleskog ja* i *Idealnoga talijanskog ja* kod studenata talijanskoga jezika.

Tablica 38. Rezultati Wilcoxonovoga testa: razlika između *Idealnoga engleskog ja* i *Idealnoga španjolskog ja* kod studenata španjolskoga jezika (N = 56)

	C	Q_{3-1}	z	N	p
Idealno englesko ja	4.88	0.38	1.19	56	.235
Idealno španjolsko ja	4.75	0.88			

C – medijan, Q_{3-1} – interkvartilni raspon; z-vrijednost – položaj rezultata s obzirom na M; N – broj sudionika; p-vrijednost – razina značajnosti

Uvidom u rezultate prikazane u Tablici 38 utvrđeno je da nije dobivena statistički značajna razlika ($z = 1.19$, $p > .05$) u rezultatima studenata španjolskoga jezika na skali *Idealnoga engleskog ja* i skali *Idealnoga španjolskog ja*. Premda se uvidom u medijan može uočiti razlika između skale *Idealnoga engleskog ja* i skale *Idealnoga španjolskog ja*, ova razlika nije dostatna da dostigne statističku značajnost pa rezultati upućuju na činjenicu da nema razlike između *Idealnoga engleskog ja* i *Idealnoga španjolskog ja* kod studenata španjolskoga jezika.

Tablica 39. Rezultati Wilcoxonovoga testa: razlika između *Idealnoga engleskog ja* i *Idealnoga francuskog ja* kod studenata francuskoga jezika (N = 36)

	C	Q_{3-1}	z	N	p
Idealno englesko ja	4.88	0.38	2.06	36	.040
Idealno francusko ja	4.63	0.69			

C – medijan, Q_{3-1} – interkvartilni raspon; z-vrijednost – položaj rezultata s obzirom na M; N – broj sudionika; p-vrijednost – razina značajnosti

Rezultati prikazani u Tablici 39 ukazuju na statistički značajnu razliku ($z = 2.06$, $p < .05$) pri čemu studenti francuskoga jezika postižu značajno viši rezultat na skali *Idealnoga engleskog ja* nego na skali *Idealnoga francuskog ja*. Ovi rezultati potvrđuju postojanje razlike između *Idealnoga engleskog ja* i *Idealnoga francuskog ja* kod studenata francuskoga jezika.

Rezultati kvantitativnoga istraživanja ukazuju na nižu procjenu *Idealnoga francuskog ja* i *Idealnoga talijanskog ja* u odnosu *Idealno englesko ja* kod studenata francuskoga i talijanskoga jezika. Ova razlika u procjeni nije utvrđena za španjolski jezik. Iz toga je razloga samo djelomično potvrđena prva hipoteza o razvijenosti različitoga *Idealnoga stranojezičnog ja* za svaki strani jezik koji sudionici istraživanja uče.

5.4 Provjera hipoteze 2.1. o razlici između *Sadašnjega stranojezičnog ja* i *Idealnoga stranojezičnog ja* s obzirom na godinu studija kod triju skupina sudionika istraživanja

Prvi se dio drugoga istraživačkoga pitanja u ovomu doktorskom radu usmjerio na razliku između *Idealnoga stranojezičnog ja* i *Sadašnjega stranojezičnog ja* za svaki istraživani jezik s obzirom na godinu studija. Kako bi se ponudio odgovor na ovo pitanje, u nastavku su predstavljeni izračuni novih varijabli koje izražavaju razliku između rezultata na skali *Idealno stranojezično ja* i rezultata na skali *Sadašnje stranojezično ja.* Ove su varijable izračunate zasebno za svaku od tri skupine sudionika istraživanja.

5.4.1 Deskriptivna statistika za varijable razlike između *Idealnoga stranojezičnog ja* i *Sadašnjega stranojezičnog ja* za svaki jezik

Izračunate su nove varijable koje predstavljaju razliku između rezultata na skali *Idealno stranojezično ja* (ISTRAJ) i rezultata na skali *Sadašnje stranojezično ja* (SASTRAJ) za svaki jezik (ISTRAJ – SASTRAJ). Izračunata je osnovna deskriptivna statistika za ove varijable, isključeni su ekstremni rezultati i ispitana je normalnost distribucije rezultata Kolmogorov-Smirnovljevim testom.

Tablica 40. Deskriptivna statistika za varijable ISTRAJ – SASTRAJ za svaki jezik (N = 361 / 156 / 145)

	N	Min	Max	M	SD	C	Q_{3-1}	Sk	Ku	K-S
ISTRAJ (T) – SASTRAJ (T)	361	-1.00	3.25	0.87	0.75	0.75	0.94	0.67	0.66	0.09**

ISTRAJ (Š) – SASTRAJ (Š)	156	-0.50	3.25	0.81	0.76	0.63	1.00	1.00	0.72	0.14**
ISTRAJ (F) – SASTRAJ (F)	145	-0.38	3.63	0.97	0.77	0.88	1.06	0.72	0.49	0.10**

**p<.01
N – broj ispitanika; Min – minimalni rezultat; Max – maksimalni rezultat; M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; C – medijan, Q_{3-1} – interkvartilni raspon; Sk – indeks asimetričnosti; Ku – kurtičnost/spljoštenost distribucije; K-S – Kolmogorov-Smirnovljev test.

Rezultati Kolmogorov-Smirnovljevoga testa pokazuju da distribucije svih varijabli značajno odstupaju od normalnosti, a indeksi simetričnosti ukazuju na pozitivnu asimetričnost distribucija jer se većina rezultata koncentrira se na nižim vrijednostima. Zbog toga su u nastavku korišteni neparametrijski testovi.

5.5 Rezultati provjere hipoteze 2.1. o razlici između *Sadašnjega stranojezičnog ja* i *Idealnoga stranojezičnog ja* s obzirom na godinu studija kod triju skupina sudionika istraživanja

Kod svake je skupine sudionika istraživanja Mann-Whitney U testom ispitana razlika u rezultatu na varijablama *Idealno stranojezično ja* (ISTRAJ) i *Sadašnje stranojezično ja* (SASTRAJ) između studenata početnih godina (1. godina preddiplomskoga studija) i studenata završnih godina studija (1. i 2. godina diplomskoga studija).

Tablica 41. Rezultati Mann-Whitney U testa: razlika ISTRAJ – SASTRAJ s obzirom na godinu studija kod studenata talijanskoga jezika

	N	Prosječni rang	C	Q_{3-1}	Mann-Whitney U	z	p
Početna godina studija	86	132.52	1.19	1.28	2664.00	5.93	.000
Završne godine studija	120	82.70	0.50	0.84			

N– broj sudionika; C – medijan, Q_{3-1} – interkvartilni raspon; z-vrijednost – položaj rezultata s obzirom na M; p-vrijednost – razina značajnosti.

Uvidom u rezultate prikazane u Tablici 41 može se uočiti da je dobivena statistički značajna razlika u rezultatu na varijabli *Idealno stranojezično ja* (ISTRAJ) i *Sadašnje stranojezično ja* (SASTRAJ) za talijanski jezik (Mann Whitney U = 2664.00, z = 5.93, p < .01) kod studenata početne i završnih godina studija talijanskoga jezika. Sukladno postavljenoj hipotezi, studenti početne godine ostvarili su viši rezultat nego studenti završnih godina studija. *Idealno talijansko ja* očekivano je udaljenije od *Sadašnjega talijanskog ja* na početnoj u odnosu

na završne godine studija na kojima su studenti napredovali i približili se svojemu *Idealnomu talijanskom ja*.

Tablica 42. Rezultati Mann-Whitney U testa: razlika ISTRAJ – SASTRAJ s obzirom na godinu studija kod studenata španjolskoga jezika

	N	Prosječni rang	C	Q_{3-1}	Mann-Whitney U	z	p
Početna godina studija	57	53.79	1.00	1.44	582.00	3.35	0.001
Završne godine studija	35	34.63	0.50	0.63			

N– broj sudionika; C – medijan, Q_{3-1} – interkvartilni raspon; z-vrijednost – položaj rezultata s obzirom na M; p-vrijednost – razina značajnosti.

Temeljem rezultata prikazanih u Tablici 42 može se zaključiti kako je dobivena statistički značajna razlika u rezultatu na varijabli *Idealno stranojezično ja* (ISTRAJ) i *Sadašnje stranojezično ja* (SASTRAJ) za španjolski jezik (Mann Whitney U = 582.00, z = 3.35, p < .01). Studenti početne godine ostvarili su viši rezultat nego studenti završnih godina studija. Sukladno postavljenoj hipotezi, kao i kod studenata talijanskoga jezika, i kod studenata španjolskoga jezika *Idealno španjolsko ja* udaljenije je od *Sadašnjega španjolskog ja* na početnoj u odnosu na završne godine studija na kojima su studenti napredovali i približili se svojemu *Idealnomu španjolskom ja.*

Tablica 43. Rezultati Mann-Whitney U testa: razlika ISTRAJ – SASTRAJ s obzirom na godinu studija kod studenata francuskoga jezika

	N	Prosječni rang	C	Q_{3-1}	Mann-Whitney U	z	p
Početna godina studija	36	57.24	1.19	1.47	369.50	4.57	0.000
Završne godine studija	49	32.54	0.38	0.88			

N– broj sudionika; C – medijan, Q_{3-1} – interkvartilni raspon; z-vrijednost – položaj rezultata s obzirom na M; p-vrijednost – razina značajnosti.

Rezultate prikazani u Tablici 43 upućuju na statistički značajnu razliku u rezultatu na varijabli *Idealno stranojezično ja* (ISTRAJ) i *Sadašnje stranojezično ja* (SASTRAJ) za francuski jezik (Mann Whitney U = 369.50, z = 4.57, p < .01). Studenti francuskoga jezika na početnoj su godini studija ostvarili viši rezultat nego studenti završnih godina studija. Jednako kao i u slučaju studenata španjolskoga i talijanskoga jezika, i kod studenata francuskoga jezika *Idealno francusko ja* očekivano je udaljenije od *Sadašnjega francuskog ja* na početnoj u odnosu na završne godine studija na kojima su studenti napredovali i približili se svojemu *Idealnomu francuskom ja.*

Rezultati upućuju na zaključak da su studenti prve godine preddiplomskoga studija svih triju romanskih jezika ostvarili višu razliku između *Sadašnjega stranojezičnog ja* i *Idealnoga*

stranojezičnog ja nego studenti diplomskoga studija, a to je u skladu s postavljenom hipotezom. Drugim riječima, razlika između studentskoga *Sadašnjega stranojezičnog ja* i njihova *Idealnoga stranojezičnog ja* manja je na završnima nego na početnoj godini studija. S obzirom na takve rezultate, može se zaključiti kako je potvrđena hipoteza 2.1. o razlici između *Sadašnjega stranojezičnog ja* i *Idealnoga stranojezičnog ja* s obzirom na godinu studija.

5.6 Provjera hipoteze 2.2. o povezanosti varijable razlike između *Sadašnjega stranojezičnog ja* i *Idealnoga stranojezičnog ja* s varijablom motiviranoga jezičnoga ponašanja

Drugi se dio drugoga istraživačkoga pitanja u ovomu doktorskom radu usmjerio na povezanost varijable razlike između *Idealnoga stranojezičnog ja* i *Sadašnjega stranojezičnog ja* s varijablom motiviranoga ponašanja. Kako bi se ponudio odgovor na to pitanje, ispitana je povezanost između rezultata na varijabli razlike između *Idealnoga stranojezičnog ja* (ISTRAJ) i *Sadašnjega stranojezičnog ja* (SASTRAJ) i rezultata na skali *Namjere ulaganja truda u učenje stranoga jezika*. Za svaki istraživani jezik izračunati su Spearmanovi koeficijenti korelacije (ρ) između navedenih varijabli za sve studente pojedinoga jezika i za podskupine studenata početnih godina (1. godina preddiplomskoga studija) i studenata završnih godina studija (1. i 2. godina diplomskoga studija).

Na poduzorku studenata početne godine studija talijanskoga jezika ($N = 86$) nije zabilježena statistički značajna korelacija između varijable razlike ISTRAJ – SASTRAJ i rezultata na skali *Namjere ulaganja truda u učenje talijanskoga jezika* ($\rho = -.14$, $p > .05$).

Na poduzorku studenata završnih godina studija talijanskoga jezika ($N = 120$) zabilježena je statistički značajna negativna korelacija između varijable razlike ISTRAJ – SASTRAJ i rezultata na skali *Namjere ulaganja truda u učenje talijanskoga jezika* ($\rho = -.25$, $p < .01$).

Na ukupnomu uzorku studenata studija talijanskoga jezika (N = 361) zabilježena je statistički značajna negativna korelacija između varijable razlike ISTRAJ – SASTRAJ i rezultata na skali *Namjere ulaganja truda u učenje talijanskoga jezika* (ρ=-.15, p<.01).

Prikaz rezultata korelacijske analize za skupinu studenata talijanskoga jezika nalazi se u Prilogu 11.

Na poduzorku studenata početne godine studija španjolskoga jezika (N = 57) nije zabilježena statistički značajna korelacija između varijable ISTRAJ – SASTRAJ i rezultata na skali *Namjere ulaganja truda u učenje španjolskoga jezika* (ρ = -.10, p > .05).

Na poduzorku studenata završnih godina studija španjolskoga jezika (N = 35) nije zabilježena statistički značajna korelacija između varijable ISTRAJ – SASTRAJ i rezultata na skali *Namjere ulaganja truda u učenje španjolskoga jezika* (ρ = -.28, p > .05).

Na ukupnomu uzorku studenata španjolskoga jezika (N = 156) zabilježena je statistički značajna negativna korelacija između varijable ISTRAJ – SASTRAJ i rezultata na skali *Namjere ulaganja truda u učenje španjolskoga jezika* (ρ = -.17, p < .05).

Prikaz rezultata korelacijske analize za skupinu studenata španjolskoga jezika nalazi se u Prilogu 11.

Na poduzorku studenata početne godine studija francuskoga jezika (N = 36) zabilježena je statistički značajna negativna korelacija između varijable ISTRAJ – SASTRAJ i rezultata na skali *Namjere ulaganja truda u učenje francuskoga jezika* (ρ = -.36, p < .05).

Na poduzorku studenata završnih godina studija francuskoga jezika (N = 49) zabilježena je statistički značajna negativna korelacija između varijable ISTRAJ – SASTRAJ i rezultata na skali *Namjere ulaganja truda u učenje francuskoga jezika* (ρ = -.44, p < .01).

Na ukupnomu uzorku studenata francuskoga jezika (N = 145) zabilježena je statistički značajna negativna korelacija između varijable ISTRAJ – SASTRAJ i rezultata na skali *Namjere ulaganja truda u učenje francuskoga jezika* (ρ = -.30, p < .01).

Prikaz rezultata korelacijske analize za skupinu studenata francuskoga jezika nalazi se u Prilogu 11.

Uvidom u rezultate koje su ostvarili svi sudionici u svakoj od triju skupina, utvrđena je statistički značajna negativna korelacija između varijable razlike između *Sadašnjega stranojezičnog ja* i *Idealnoga stranojezičnog ja* i varijable *Namjere ulaganja truda u učenje stranoga jezika*. Može se zaključiti da što je razlika između *Sadašnjega stranojezičnog ja* i *Idealnoga stranojezičnog ja* manja, to je veće studentsko motivirano jezično ponašanje, a što je razlika veća, to je manje studentsko motivirano jezično ponašanje. Budući da se u radu se krenulo od hipoteze da će se u hrvatskomu sveučilišnom kontekstu motivirano jezično ponašanje smanjiti smanjenjem razlike između *Sadašnjega stranojezičnog ja* i *Idealnoga stranojezičnog ja*, hipoteza 2.2. o povezanosti varijable razlike između *Sadašnjega stranojezičnog ja* i *Idealnoga stranojezičnog ja* s varijablom motiviranoga jezičnoga ponašanja nije potvrđena.

5.7 Provjera 3. hipoteze o povezanosti iskustva učenja stranoga jezika i motiviranoga jezičnoga ponašanja

Treće istraživačko pitanje na koje se usmjerio ovaj doktorski rad odnosilo se na postojanje povezanosti između iskustva učenja stranoga jezika i motiviranoga jezičnoga ponašanja. U tu je svrhu ispitana povezanost između rezultata na skali *Stavova prema učenju stranoga jezika* i rezultata na skali *Namjere ulaganja truda u učenje stranoga jezika*. Za svaki jezik izračunati su Spearmanovi koeficijenti korelacije (ρ) između navedenih varijabli.

Kod studenata talijanskoga jezika zabilježena je statistički značajna pozitivna korelacija između rezultata na skali *Stavova prema učenju talijanskoga jezika* i rezultata na skali *Namjere ulaganja truda u učenje talijanskoga jezika* ($\rho = .57$, $p < .01$).

Kod studenata španjolskoga jezika zabilježena je statistički značajna pozitivna korelacija između rezultata na skali *Stavova prema učenju španjolskoga jezika* i rezultata na skali *Namjere ulaganja truda u učenje španjolskoga jezika* ($\rho = .55$, $p < .01$).

Kod studenata francuskoga jezika zabilježena je statistički značajna pozitivna korelacija između rezultata na skali *Stavova prema učenju francuskoga jezika* i rezultata na skali *Namjere ulaganja truda u učenje francuskoga jezika* ($\rho = .49$, $p < .01$).

Prikaz rezultata korelacijske analize za sve tri istraživane skupine studenata nalazi se u Prilogu 12.

Pregledom rezultata poglavlja 5.7. može se zaključiti da je kod svih sudionika istraživanja zabilježena statistički značajna pozitivna korelacija između rezultata na skali *Stavova prema učenju stranoga jezika* i rezultata na skali *Namjere ulaganja truda u učenje stranoga jezika*. Drugim riječima, pozitivno iskustvo učenja ciljnoga jezika motivira studentsko motivirano ponašanje, dok ga negativno iskustvo učenja ciljnoga jezika demotivira. Time je potvrđena 3. hipoteza o povezanosti iskustva učenja stranoga jezika i motiviranoga jezičnoga ponašanja.

5.8 Provjera hipoteze 4.1. o razvijenosti *Idealnoga višejezičnog ja* (IVIŠAJ)

Četvrto istraživačko pitanje u ovomu doktorskom radu usmjerilo se na razvijenost *Idealnoga višejezičnog ja* (IVIŠAJ) kod hrvatskih studenata romanskih jezika. U prvoj hipotezi pretpostavilo se da će hrvatski studenti triju romanskih jezika imati razvijen IVIŠAJ.

U skupini studenata talijanskoga jezika minimalan rezultat iznosi 3, a srednja vrijednost (medijan) iznosi 4.83 (Q_{3-1} = 0.67).

U skupini studenata španjolskoga jezika minimalan rezultat iznosi 3.50, a medijan iznosi 4.83 (Q_{3-1} = 0.50).

U skupini studenata francuskoga jezika minimalan rezultat iznosi 3, a medijan iznosi 4.83 (Q_{3-1} = 0.50).

Na temelju ranije prikazane deskriptivne statistike za skalu *Idealno višejezično ja* može se zaključiti da studenti imaju visok rezultat na ovoj skali, odnosno visoko razvijeno *Idealno višejezično ja*. Teorijski raspon skale kreće se od 1 do 5, a iz rezultata je vidljivo da minimalan rezultat iznosi 3 i da srednje vrijednosti (medijani) iznose 4.83 za sve tri skupine sudionika istraživanja. Iz toga proizlazi da je potvrđena hipoteza 4.1. o razvijenosti *Idealnoga višejezičnog ja* (IVIŠAJ).

5.9 Provjera hipoteze 4.2. o povezanosti *Idealnoga višejezičnog ja* i motiviranoga jezičnoga ponašanja

Četvrto istraživačko pitanje odnosilo se na razvijenost *Idealnoga višejezičnog ja* (IVIŠAJ) kod studenata romanskih jezika, a u drugoj se hipotezi vezanoj za ovo pitanje pretpostavilo da će *Idealno višejezično ja* hrvatskih studenata triju romanskih jezika biti povezano s motiviranim jezičnim ponašanjem. Kako bi se provjerila ta hipoteza, ispitana je povezanost između rezultata na skali IVIŠAJ i rezultata na skali *Namjere ulaganja truda u učenje stranoga jezika*. Za svaki jezik izračunati su Spearmanovi koeficijenti korelacije (ρ) između navedenih varijabli.

Kod studenata talijanskoga jezika zabilježena je statistički značajna pozitivna korelacija između rezultata na skali IVIŠAJ i rezultata na skali *Namjere ulaganja truda u učenje talijanskoga jezika* ($\rho = .13$, $p < .05$).

Kod studenata španjolskoga jezika nije zabilježena statistički značajna korelacija između rezultata na skali IVIŠAJ i rezultata na skali *Namjere ulaganja truda u učenje španjolskoga jezika* ($\rho = .09$, $p > .05$).

Kao i kod studenata talijanskoga jezika, i kod studenata francuskoga jezika zabilježena je statistički značajna pozitivna korelacija između rezultata na skali IVIŠAJ i rezultata na skali *Namjere ulaganja truda u učenje francuskoga jezika* ($\rho = .35$, $p < .01$).

Prikaz rezultata korelacijske analize za sve tri istraživane skupine studenata nalazi se u Prilogu 12.

Može se zaključiti da studenti talijanskoga i francuskoga jezika koji imaju razvijenije *Idealno višejezično ja* ulažu više truda u učenje ciljnoga stranog jezika. Međutim, hipoteza 4.2. o povezanosti *Idealnoga višejezičnog ja* i motiviranoga jezičnog ponašanja samo je djelomično potvrđena jer nije dobivena statistički značajna korelacija između dviju istraživanih varijabli kod studenata španjolskoga jezika.

6. RASPRAVA

Cilj ovoga doktorskoga istraživanja bio je utvrditi primjenjivost konstrukta *Inojezični motivacijski pojam o sebi* (IMPOS) s proširenjima *Sadašnje stranojezično ja* (SASTRAJ) i *Idealno višejezično ja* (IVIŠAJ) u svrhu istraživanja motivacije studenata za učenje romanskih jezika (talijanski, španjolski i francuski jezik) u hrvatskomu kontekstu. U tu svrhu postavljene su četiri hipoteze. U potpunosti su potvrđene hipoteze 2.1., 3. i 4.1., a djelomično su potvrđene hipoteze 1. i 4.2. Samo hipoteza 2.2. nije potvrđena. Sve hipoteze bit će raspravljene u nastavku ovog poglavlja. Rezultati kvalitativnoga istraživanja bit će korišteni u interpretaciji rezultata kvantitativnoga istraživanja.

6.1 Hipoteza 1. Razlika između *Idealnoga engleskog ja* i *Idealnoga stranojezičnog ja*

Prvo istraživačko pitanje na koje se ovim radom nastojalo odgovoriti odnosilo se na postojanje jezično specifičnoga *Idealnoga stranojezičnog ja* (ISTRAJ), a u radu se krenulo od pretpostavke da će u hrvatskomu sveučilišnom kontekstu biti utvrđeno različito *Idealno stranojezično ja* (ISTRAJ) za svaki strani jezik koji sudionici istraživanja uče. Ta je hipoteza samo djelomično potvrđena (poglavlje 5.3.). Utvrđena je statistički značajna razlika ($z = 2.29$, $p < .05$) između rezultata koje studenti talijanskoga jezika ostvaruju na skalama *Idealnoga engleskog ja* i *Idealnoga talijanskog ja* (Tablica 37). Naime, studenti talijanskoga procjenjuju višim svoje *Idealno englesko ja* u odnosu na svoje *Idealno talijansko ja*. Jednako je tako utvrđena statistički značajna razlika između rezultata koje su studenti francuskog jezika ostvarili na skalama *Idealnoga engleskog ja* i *Idealnoga francuskog ja* (Tablica 38). Studenti francuskoga procjenjuju višim svoje *Idealno englesko ja* u odnosu na svoje *Idealno francusko ja*. Prva hipoteza samo je djelomično potvrđena jer nije dobivena statistički značajna razlika između rezultata koje su studenti španjolskoga jezika ostvarili na skalama *Idealnoga engleskog ja* i *Idealnoga španjolskog ja* (Tablica 39).

U odnosu na engleski jezik, rezultati kvantitativnoga istraživanja upućuju na nižu procjenu *Idealnoga stranojezičnog ja* za dva od tri romanska jezika (talijanski i francuski) koje sudionici istraživanja studiraju u hrvatskomu sveučilišnom kontekstu. U kvalitativnomu su

istraživanju sudjelovali studenti talijanskoga jezika, ali oni su u svoje jezične autobiografije ubrojili i francuski i španjolski jezik. Osim po pitanju prevlasti engleskoga jezika, rezultati kvalitativnoga istraživanja dodatno pojašnjavaju različite kvantitativne rezultate za jedan od tri istraživana romanska jezika, odnosno za španjolski. Iz toga će razloga u nastavku biti ponuđeni kvalitativni rezultati za engleski, a potom i za tri istraživana romanska jezika. Zatim će rezultati biti komentirani u kontekstu prvoga istraživačkog pitanja.

6.1.1 Rasprava kvalitativnih rezultata za engleski jezik

Rezultati kvantitativnoga istraživanja ukazuju na činjenicu da sudionici imaju razvijenije *Idealno englesko ja* nego *Idealno talijansko ja* i *Idealno francusko ja*. Ovi su rezultati u skladu s kvalitativnima rezultatima istraživanja provedenoga sa studentima diplomskoga studija talijanskoga jezika (nastavnički smjer) jer je u istraživanomu korpusu identificirano čak 196 jedinica analize usmjerenih na engleski jezik. Naime, uz formalno učenje engleskoga jezika, sudionici su mu u hrvatskomu kontekstu izloženi i kroz raznovrsne sadržaje, a to potvrđuje i činjenica da su se sudionici kvalitativnoga istraživanja osvrnuli na temu iskustva učenja engleskoga jezika kroz čak 96 jedinica analize. Visoka zastupljenost engleskoga u hrvatskomu formalnom obrazovanju može se povezati s Graddolovim (2006) navodom prema kojemu engleski polako gubi status stranoga jezika i stječe status osnovne obrazovne vještine koji je u skladu s njegovom rastućom globalnom prisutnošću.

Osim u formalnomu obrazovanju, sudionici kvalitativnoga istraživanja osvrću se na pasivnu izloženost engleskomu jeziku u Hrvatskoj u više navrata. Tako Sud 13 navodi „izloženost engleskim izrazima *gdje god se [okrene]*“, a Sud 11 da je „konstantno (…), kao i svi mi, izložena engleskom jeziku na svakom koraku“. Sud 32 nudi i konkretne primjere izloženosti „preko glazbe, filmova, tv serija, društvenih mreža i ostaloga“. Navodi sudionika kvalitativnoga istraživanja u skladu su s Arnettovom (2002) tvrdnjom o isprepletenosti globalne i lokalne kulture, pri čemu je jezik globalne kulture nesumnjivo engleski. Govoreći o svojoj razini poznavanja engleskoga jezika, Sud 27 navodi kako joj je engleski „poput *drugog prvog* jezika“ na kojemu čak i razmišlja, a isto su zamijetili i drugi sudionici. Sud 31 navodi da će se „puno prije (…) sjetiti određenog pojma na engleskom nego na hrvatskom, a i mnogo se lakše [izražava] na engleskom“. Sud 35 navodi kako ga koristi u svakodnevnomu životu s prijateljima te kaže: „nama je engleski poput nekog slenga, jednostavno nekad nešto bolje zvuči na

engleskom nego na hrvatskom, od nekih pošalica do idioma itd.“. Može se zaključiti da su hrvatski studenti koji su sudionici ovoga istraživanja razvili hibridni identitet koji sadrži lokalne, hrvatske, i globalne elemente koji su na engleskomu jeziku. Rezultati ovoga doktorskoga istraživanja u skladu su sa tvrdnjom J. Mihaljević Djigunović i V. Bagarić (2007) koje zamjećuju da je u hrvatskomu kontekstu engleski jezik zastupljen u tolikoj mjeri da se polako približava statusu drugoga jezika. Isto tvrdi i M. Karlak (2013) koja navodi kako se engleski u hrvatskomu kontekstu u velikoj mjeri nesvjesno usvaja dok se ostali strani jezici uče.

U pronađenima jedinicama analize studenti iznose svoju prošlu ljubav za engleski jezik kao školski predmet, ali ne i svoje sadašnje zanimanje za kulture engleskoga govornog područja. Nadalje, Sud 18 navodi kako su njezini ciljevi učenja engleskoga „tečnost u govoru i pismu, snalaženje u nepoznatoj situaciji, što bolja adaptacija rastućim trendovima i potrebama svjetskog tržišta rada“. To bi moglo uputiti na činjenicu da hrvatski studenti koji su sudjelovali u ovomu istraživanju engleski jezik promatraju sve manje vezano za određenu kulturu, a sve više kao jezik globalne komunikacije. Takvo je razmišljanje u skladu sa zaključcima koje su donijeli J. Mihaljević (1990), T. Yashima (2000, 2002), Arnett (2002), Lamb (2004), B. Norton (2001, 2016) i Dörnyei, K. Csizér i N. Németh (2006).

6.1.2 Rasprava kvalitativnih rezultata za talijanski jezik

Najveći broj jedinica analize (N = 244) očekivano je posvećen talijanskomu jeziku koji je ujedno studij sudionika kvalitativnoga istraživanja. Ipak, čak su i kod studenata talijanskoga jezika opisi sadašnjega poznavanja i upotrebe talijanskoga (N = 65) manje zastupljeni nego u slučaju engleskoga jezika (N = 77), a taj podatak još jednom potvrđuje dominantnu ulogu engleskoga jezika u hrvatskomu obrazovnom kontekstu. Nadalje, taj podatak upućuje na činjenicu da je velika istaknutost engleskoga jezika globalni trend jer su veliku prisutnost engleskoga u odnosu na strane jezike osim engleskoga utvrdili su i mađarski istraživači u svojemu longitudinalnom istraživanju provedenomu u Mađarskoj (Dörnyei i Csizér, 2002; Csizér i Dörnyei, 2005; Dörnyei, Csizér, Németh, 2006).

U odnosu na engleski jezik, formalno učenje talijanskoga jezika u hrvatskomu kontekstu obilježeno je manjom usustavljenošću. Tako je Sud 18 mogla nakon osnovne škole nastaviti s učenjem talijanskoga za nastavljače dok je Sud 20 morala krenuti ispočetka iako se, prema

vlastitoj procjeni, već nalazila na stupnju B1 prema ZEROJ-u. Neki su studenti učili talijanski jezik samo u srednjoj školi, neki u školi stranih jezika, a neki su započeli s učenjem tek po upisu studija talijanskoga jezika. Unatoč velikoj zastupljenosti engleskoga jezika, sudionici istraživanja nisu navodili iskustva ljetnih škola i stipendiranih boravaka i/ili razmjena u inozemstvu za engleski jezik. Ovaj bi se nalaz mogao objasniti visokim jezičnim razinama iz engleskoga jezika zbog kojih su se studenti u velikoj mjeri usmjerili na talijanski jezik koji je ujedno i predmet njihova studija. Tako četvrtina sudionika navodi sudjelovanje u programima razmjene i ljetnim školama u Italiji, a neki od studenata navode i više od jednoga takvog iskustva. Pri opisu studijskih razmjena i ljetnih škola, svi studenti koji su u njima sudjelovali ističu izrazito pozitivna jezična i međukulturna iskustva koja su im uvelike pomogla u unaprjeđenju razine znanja talijanskoga jezika. Sud 24 eksplicitno navodi motivacijsku vrijednost inozemnoga iskustva te objašnjava da je u Italiji „napokon čula da su svi [njezini] napori koje [je] uložila u studij isplatili".

Motivacijsku snagu inozemnih boravaka ističe i Coleman (1995) koji je utvrdio kako se najznačajnije promjene u motivaciji britanskih studenata za učenje francuskoga ili njemačkoga ili španjolskoga jezika mogu zamijetiti po povratku sa studentske razmjene. Također je i Ushioda (2001) zabilježila motivacijski rast kod irskih studenata francuskoga jezika nakon ljeta provedenoga u Francuskoj. Rezultat ovoga doktorskoga istraživanja o motivacijskoj vrijednosti boravka u ciljnoj jezičnoj zajednici može se povezati i s rezultatom V. Kabalin Borenić (2018) vezanim za engleski jezik. Naime, ova je autorica utvrdila kako oni studenti koji u praksi dožive korisnost ciljnoga jezika kasnije pokazuju viši stupanj motiviranoga jezičnog ponašanja. Jednako su utvrdili i Papi i Hiver (2020) koji su zaključili kako je učenje ciljnoga jezika kod studenata koji borave u ciljnoj jezičnoj zajednici motivirano trenutnim iskustvom učenja. Iz toga proizlazi da su studijske razmjene pozitivno utjecale na motivaciju sudionika istraživanja jer su mogli staviti u primjenu i osvijestiti dosad stečena znanja, ali i jer su osvijestili potrebu za dodatnim naporima u svrhu nesmetanoga studiranja i djelovanja u ciljnoj jezičnoj zajednici.

U odnosu na engleski jezik kojemu su jako izloženi u hrvatskomu kontekstu, studenti talijanskoga jezika navode da svjesno ulažu napor kako bi se u što višoj mjeri izložili talijanskomu jeziku. Premda u kvantitativnomu istraživanju sudionici istraživanja navode osrednju namjeru ulaganja truda u učenje talijanskoga (M = 3,74), u kvalitativnomu istraživanju sudionici navode svjestan napor u učenje talijanskoga. Naime, uz redoviti studij, sudionici istraživanja navode praćenje raznih radijskih i televizijskih sadržaja, serija, filmova, talijanskih

youtubera, internetskih stranica, prebacivanje mobilnih uređaja na talijanski jezik te slušanje talijanske glazbe. Osim toga, navode putovanja u Italiju kao jednu od strategija za usavršavanje talijanskoga jezika.

U odnosu na visoku procjenu jezične razine iz engleskoga jezika koji sudionici istraživanja ne studiraju, ovi studenti talijanskoga jezika najčešće procjenjuju svoju razinu kao B2 ili B2/C1 prema ZEROJ-u. Pri opisivanju jezičnih vještina recepcije, produkcije te primjene talijanskoga jezika, studenti često koriste usporedbe s engleskim. Tako Sud 23 navodi da se „talijanski (…) sve više približava engleskom, iako je engleski još uvijek dominantan." Uz usporedbe, studenti navode napredovanje, ali i nezadovoljstvo trenutnim kompetencijama pa tako Sud 25 komentira kako „[njezine] kompetencije još uvijek nisu na razini koju [bi] htjela dostići." Moguće je da je studentsko nezadovoljstvo ostvarenim razinama razlog osrednjim rezultatima sudionika u kvantitativnomu istraživanju na skali *Stavova prema učenju talijanskoga jezika* (M = 3,81). Pojedini studenti jasno navode više poteškoća u produkciji nego u recepciji talijanskoga jezika. Ovi su rezultati u skladu s navodom M. Karlak koja je zamijetila da se u Hrvatskoj strani jezici osim engleskoga (STRAJEN) uče, dok se engleski u velikoj mjeri nesvjesno usvaja. Iz toga proizlaze studentske usporedbe s engleskim i posljedično nezadovoljstvo s razinama znanja koje su dostigli iz talijanskoga. Ovi rezultati odgovaraju i Dörnyeijevu i Al-Hooriejevu (2017) zapažanju o zasjenjenosti stranih jezika osim engleskoga (STRAJEN) engleskim jezikom jer se učenje stranih jezika osim engleskoga uvijek odvija zajedno s učenjem globalnoga engleskog. Jednako kao i kod kategorije pasivne upotrebe talijanskoga jezika, studenti navode poteškoće u pronalaženju prilika za aktivno korištenje ciljnoga jezika. Neki od njih razgovaraju s prijateljima iz Italije, dok drugi koriste online resurse pa tako Sud 29 komentira: „Ono što mi je najviše pomoglo, (…) jest korištenje talijanskog u neformalnim razgovorima s izvornim govornicima, a danas za to postoje mnogobrojne stranice i aplikacije".

Uvidom u rezultate kvalitativnoga istraživanja, može se zaključiti da su u skladu s rezultatima kvantitativnoga istraživanja. Naime, utvrđena je razlika u *Idealnomu engleskom ja* i u *Idealnomu talijanskom ja*, a kvalitativni opisi potvrđuju razliku u iskustvu učenja, poznavanju, upotrebi i motivaciji za učenje engleskoga i talijanskoga jezika. Iz toga proizlazi da je u slučaju talijanskoga i engleskoga jezika potvrđena hipoteza o različitomu *Idealnomu stranojezičnom ja* za svaki jezik koji sudionici istraživanja uče.

6.1.3 Rasprava kvalitativnih rezultata za francuski jezik

Francuski jezik jedan je od STRAJEN-a koje sudionici kvalitativnoga istraživanja navode u svojoj jezičnoj autobiografiji uz engleski kao globalni jezik i talijanski jezik kao jezik koji studiraju. Upravo je zato i broj sudionika koji su se osvrnuli na francuski jezik ograničen (N = 11), a u istraživanomu korpusu prisutna je sveukupno 51 jedinica analize. Premda je uzorak ograničen, prikupljene jedinice analize ponudile su uvid u temu iskustva učenja francuskoga jezika u hrvatskomu kontekstu.

Iskustvo učenja francuskoga usporedivo je s talijanskim jer nije usustavljeno jednako kao i dominantni engleski, pa odabir učenja ovih jezika ovisi o ponudi škole. Iz toga su razloga neki od sudionika započeli s učenjem na osnovnoškolskoj, neki na srednjoškolskoj, a neki tek na sveučilišnoj razini. Iskustvo učenja talijanskoga jezika usporedivo je s francuskim i po pitanju izloženosti i pasivne upotrebe ciljnoga jezika zbog čega sudionici istraživanja ulažu svjesni napor kako bi pronašli i pasivno pratili sadržaje na francuskomu jeziku (npr. konzultiranje internetskih sadržaja, gledanje filmova, slušanje glazbe i korištenje sustava *Omega* na francuskom). Međutim, u kvantitativnomu istraživanju, studenti francuskoga jezika ostvarili su srednji rezultat na skali *Stavova prema učenju francuskoga jezika*, a sličan je rezultat i na skali *Namjere ulaganja truda u učenje francuskoga jezika.* Dakle, studenti francuskoga jezika ne smatraju da ulažu dovoljno napora u učenje i nemaju isključivo pozitivne stavove prema učenju francuskoga. Taj se rezultat može objasniti zahtjevnijim programom na studiju francuskoga jezika, a pad motivacije kao rezultat studentske percepcije negativnoga iskustva studiranja ili neupoznatosti s intenzitetom rada na sveučilišnoj razini zabilježile su također i V. Busse i C. Walter (2013), T. Wang i L. Fisher (2021) te S. Mardešić, A. Gverović i A. Puljizević (2020).

Budući da je sudionicima istraživanja francuski treći strani jezik koji poznaju, najčešće se svrstavanju na razinu A1 do A2 prema ZEROJ-u. Studenti priznaju da ga ne govore, ali snalaze se u recepciji pisanih tekstova i neformalnoga govora. Pojedini sudionici navode da im drugi romanski jezici služe kao pomoć u razumijevanju francuskoga.

I u slučaju francuskoga jezika, kvalitativni su rezultati usklađeni s kvantitativnim rezultatima. Kvantitativnim je putem utvrđena razlika u *Idealnomu engleskom ja* i u *Idealnomu francuskom ja*, a kvalitativni opisi potvrđuju razliku u iskustvu učenja, poznavanju, upotrebi i motivaciji za učenje engleskoga i francuskoga jezika. Iz toga proizlazi da je u slučaju

francuskoga i engleskoga jezika potvrđena hipoteza o različitomu *Idealnomu stranojezičnom ja* za svaki jezik koji sudionici istraživanja uče.

6.1.4 Rasprava kvalitativnih rezultata za španjolski jezik

Iako podatci Državnog zavoda za statistiku (2021)[35] govore o dvostruko manjemu broju učenika španjolskoga u odnosu na učenike francuskoga jezika, čak se 21 sudionik istraživanja osvrnuo na španjolski jezik u svojoj jezičnoj autobiografiji. Među 21 sudionikom koji navodi španjolski jezik u svojoj jezičnoj autobiografiji, samo je 11 sudionika učilo španjolski jezik na formalan način. Usporedbe radi, svi sudionici (N = 11) koji su u svojoj autobiografiji naveli francuski jezik, naveli su i pohađanje formalne nastave francuskoga. Slično kao i s dvama prethodno predstavljenim romanskim jezicima, iskustvo formalnoga učenja španjolskoga nije usustavljeno pa su neki od sudionika započeli s učenjem na osnovnoškolskoj, neki na srednjoškolskoj, a neki tek na sveučilišnoj razini. Za razliku od dvaju ranije ponuđenih opisa formalnih iskustava učenja romanskih jezika, svi studenti naveli su i snažan utjecaj pasivne izloženosti španjolskomu na formalno učenje ovoga jezika. U tomu je aspektu formalno učenje španjolskoga bilo bliskije iskustvu učenja engleskoga zbog spontane izloženosti jeziku izvan nastave. Sud 23 navodi čak i usporedbu s talijanskim: „Činilo mi se da brže *ulazi u uho*, da je lakša gramatika od talijanskog. Atmosfera na španjolskom bila je puno opuštenija nego u školi na talijanskom. Bila sam sigurnija u usmenom izražavanju na španjolskom nego na talijanskom, dok je s pismenim izražavanjem situacija bila obrnuta jer sam bila puno sigurnija u poznavanje talijanske gramatike i pravila“. Razlika u formalnomu iskustvu učenja španjolskoga u odnosu na francuski i talijanski na sveučilišnoj razini usporediva je s rezultatom istraživanja S. Mardešić i S. Stanković (2014) koje su utvrdile da, u usporedbi sa studentima francuskoga i talijanskoga, hrvatski studenti studija španjolskoga jezika imaju manji strah od toga jezika. Autorice su doznale također i da studenti španjolskoga navode opušteniju atmosferu i prijateljsko raspoloženje na nastavi španjolskoga na fakultetu.

[35] Državni zavod za statistiku (2021) Srednje škole. Kraj šk. g. 2019./2020. i početak šk. g. 2020./2021., 8.1.3. Preuzeto sa: https://www.dzs.hr/ (8. 10. 2021.)

Za razliku od opisa pasivne izloženosti francuskomu i talijanskomu, sudionici kvalitativnoga istraživanja ne opisuju svjesni trud da se izlože sadržajima na ciljnomu španjolskom jeziku već su mu u velikoj mjeri spontano izloženi kao i engleskomu jeziku. Studenti opisuju spontanu izloženost globalnomu engleskom u 32 jedinice analize, dok za španjolski, koji u Hrvatskoj nema istaknuti status, hrvatski studenti opisuju spontanu izloženost u čak 22 jedinice analize. Visoku zastupljenost španjolskoga u hrvatskomu kontekstu eksplicitno komentira Sud 35 koja nikada nije formalno učila španjolski: „I za kraj, mislim da smo svi u nekoj fazi života *znali* španjolski.“ Slično ovomu rezultatu, i M. Belaj (2018) je u svojemu istraživanju stupnja prepoznavanja različitih inačica španjolskoga jezika od strane studenata hispanistike navela da je razlog velike uspješnosti u prepoznavanju meksičke inačice velika popularnost meksičkih sapunica u Hrvatskoj. Autorica upozorava i na činjenicu da je glavnina popularne glazbe, filmova i knjiga također meksičkoga podrijetla. Na visoku zastupljenost španjolskih sadržaja u Hrvatskoj upućuju također i S. Didović Baranac, D. Falkoni-Mjehović i N. Vidak (2016) koje su utvrdile razlike u stavovima prema španjolskomu kod učenika i učenica. Autorice su objasnile pozitivnije stavove učenica u odnosu na učenike kao rezultat više izloženosti učenica meksičkim sapunicama.

Rezultati provjere prve hipoteze mogu promatrati i u okviru teorije složenih dinamičnih sustava. Naime, rezultati Kolmogorov-Smirnovljevoga testa ukazali su na negativnu asimetričnost distribucija jer se većina rezultata koncentrira na većim vrijednostima, a već i asimetričnost distribucija i posljedična potreba za primjenom neparametrijskih testova upućuje na činjenicu da je istraživana motivacija za učenje triju romanskih jezika složeni dinamični sustav. Tako D. Larsen-Freeman (2015) pojašnjava kako se Gaussova raspodjela opisuje pravilnom zvonolikom krivuljom u kojoj središnji dio predstavlja prosječna ponašanja koja se koriste s linearnim sustavima. Autorica objašnjava kako složeni dinamični sustavi imaju „ne-Gaussove raspodjele“ (str. 17), a upravo je to slučaj i u ovomu istraživanju.

Prema teoriji složenih dinamičnih sustava, studenti stranih jezika su dinamični podsustavi u društvenomu sustavu (De Bot, Lowie i Verspoor, 2007). Studentski unutarnji podsustavi, kao što je to primjerice motivacija, u stalnoj su međusobnoj i u interakciji s brojnima vanjskim dinamičnim sustavima. U ovomu se radu među vanjskim dinamičnim sustavima ističe zastupljenost ciljnih stranih jezika u hrvatskomu društvenom kontekstu. Naime, uz globalni engleski, u Hrvatskoj je neformalno zastupljen i španjolski jezik pa se

iskustvo učenja španjolskoga uvelike razlikuje od talijanskoga i francuskoga[36]. U skladu je s ovim rezultatima i Dörnyeijevo (2019) razmatranje dinamičnoga međuodnosa motivacije i konteksta učenja jer motivacija nije stabilna varijabla već ovisi o kontekstu pa se stoga mijenja s obzirom na cjelinu u kojoj se nalazi i s obzirom na izvanjske utjecaje. Rezultati ovoga istraživanja mogu se razmotriti i iz relacijske perspektive promatranja osobe-u-kontekstu E. Ushiode (2009) u kojoj je naglasak stavljen na okolinu u kojoj se pojedinci nalaze. Naime, okolina se više ne promatra kao pozadinska varijabla već je u aktivnomu odnosu s pojedincem. Hrvatski studenti romanskih jezika dinamično su povezani sa svojom okolinom. Hrvatski kontekst svojim sadržajima oblikuje sudionike istraživanja, ali i sudionici odabirima sadržaja oblikuju kontekst u kojemu se nalaze. U hrvatskomu su kontekstu manje dostupni sadržaji na francuskomu i talijanskomu jeziku, dok su u višoj mjeri zastupljeni sadržaji (npr. glazba i televizijske serije) na engleskomu i španjolskomu jeziku.

Dakle, rezultati istraživanja upućuju na bliskost u iskustvima učenja talijanskoga i francuskoga, dok je iskustvo učenja španjolskoga drugačije od učenja drugih dvaju romanskih jezika. Dapače, zbog veće izloženosti, donekle je usporedivo s iskustvom učenja engleskoga. Premda je engleski jezik daleko istaknutiji, u Hrvatskoj se i španjolski u određenoj mjeri nesvjesno usvaja. Iz toga razloga pojedini sudionici kvalitativnoga istraživanja navode opušteniju atmosferu na nastavi španjolskoga i lakše ovladavanje španjolskim u odnosu na talijanski (Sud 23). Opušteniju atmosferu u nastavi španjolskoga u odnosu na francuski i talijanski utvrdile su u svojemu istraživanju također i S. Mardešić i S. Stanković (2014). Može se zaključiti kako su različiti rezultati za tri istraživana romanska jezika u skladu s dinamičnom perspektivom prema kojoj različite interakcije s okolinom mogu dovesti do nelinearne dinamike.

Aritmetičke sredine za skalu *Idealno talijansko ja* i za skalu *Idealno francusko ja* vrlo su bliske, dok je rezultat aritmetičke sredine za skalu *Idealno španjolsko ja* viši. Premda su *Idealna stranojezična ja* (ISTRAJ) za sve istraživane jezike visoko razvijena, utvrđena je razlika u slici *Idealnoga engleskog ja* u odnosu na sliku *Idealnoga talijanskog ja* kod studenata talijanskoga jezika. Također je utvrđena i razlika u slici *Idealnoga engleskog ja* u odnosu na

[36] Izuzetak su dvojezični hrvatsko-talijanski konteksti koji su isključeni iz ovoga istraživanja zbog namjere da se dobije uvid u tipične studente talijanskoga, francuskoga i španjolskoga jezika.

sliku *Idealnoga francuskog ja* kod studenata francuskoga jezika. Razlike u slikama između *Idealnoga engleskog ja* i *Idealnoga španjolskog ja* nisu utvrđene, a mogući je razlog tomu upravo različita interakcija pojedinca s okolinom jer pojedini sudionici kvalitativnoga istraživanja navode kako su u visokoj mjeri izloženi sadržajima na engleskomu, ali i na španjolskomu jeziku. U skladu je s ovim rezultatom tvrdnja autorica D. Larsen-Freeman i L. Cameron (2008: str. 34) da kontekst ne može biti odvojen od sustava. Naime, hrvatski kontekst čini dio motivacijskih sustava triju istraživanih romanskih jezika i njihove složenosti.

Ako se izuzme iz uzorka španjolski jezik, zbog dosad navedenih kontekstualnih čimbenika, može se zaključiti da je i u hrvatskomu kontekstu ponuđen odgovor na pitanje o postojanju različitih samovodiča i to *Idealnoga stranojezičnog ja* za svaki pojedini govornikov jezik kako su sugerirale autorice H. Markus i P. Nurius (1986). Ovaj je rezultat u skladu s istraživačkim doprinosima Henryja (2010, 2011) i K. Csizér i G. Lukács (2010) koji su uputili na moguće postojanje različitih samovodiča za strane jezike koje pojedinci uče. Rezultat o različitosti *Idealnoga stranojezičnog ja* (ISTRAJ) u ovomu istraživanju usporediv je i s rezultatima istraživanja Dörnyei i L. Chan (2013) te A. Thompson i Y. Liu (2018) koji su utvrdili postojanje različitoga *Idealnoga engleskog ja* i *Idealnoga mandarinskoga ja* te *Idealnoga engleskog ja* i *Idealnoga japanskog ja* u kineskomu kontekstu.

Na temelju dosada iznesenih rezultata, može se zaključiti da je **djelomično potvrđena prva hipoteza prema kojoj sudionici imaju razvijeno različito *Idealno stranojezično ja* (ISTRAJ) za svaki strani jezik koji uče**.

6.2 Hipoteza 2.1. Razlika između *Sadašnjega stranojezičnog ja* i *Idealnoga stranojezičnog ja* s obzirom na godinu studija

Drugo istraživačko pitanje na koje se ovim radom nastojalo odgovoriti odnosilo se na raskorak između *Sadašnjega stranojezičnog ja* i *Idealnoga stranojezičnog ja*. Prvi dio ovoga pitanja usmjerio se na razliku s obzirom na godinu studija, a u radu se krenulo od pretpostavke da će u hrvatskomu sveučilišnom kontekstu razlika između SASTRAJ-a i ISTRAJ-a biti manja na završnim nego na početnim godinama studija. Ova je hipoteza u potpunosti potvrđena (poglavlje 5.4.). Ispitana je razlika u rezultatu na varijablama *Idealno stranojezično ja*

(ISTRAJ) i *Sadašnje stranojezično ja* (SASTRAJ) između studenata početnih godina (1. godina preddiplomskoga studija) i studenata završnih godina studija (1. i 2. godina diplomskoga studija) te je dobivena statistički značajna razlika kod studenata talijanskoga jezika, (Tablica 41), kod studenata španjolskoga jezika (Tablica 42) i kod studenata francuskoga jezika (Tablica 43). Sukladno postavljenoj hipotezi, studenti prve godine preddiplomskoga studija svih triju romanskih jezika ostvarili su očekivano viši rezultat nego studenti diplomskoga studija, odnosno razlika između studentskoga *Sadašnjega stranojezičnog ja* i njihovoga *Idealnoga stranojezičnog ja* manja je na završnima nego na početnoj godini studija što znači da se približavaju svojoj idealnoj slici.

Rezultati kvalitativnoga istraživanja odnose se samo na studente diplomskoga studija, ali iz navoda ovih studenata talijanskoga jezika vidljiva je dinamika *Sadašnjega talijanskog ja* koje se približava slici *Idealnoga talijanskog ja*. Tako Sud 25 navodi da „[njezine sadašnje] kompetencije još uvijek nisu na razini koju [bi] htjela dostići“ što znači da još uvijek dostigla svoje *Idealno talijansko ja*, ali da mu se približava. Sud 23 komentira da se njezin „talijanski (…) sve više približava engleskom, iako je engleski još uvijek dominantan.“ Osim pomicanja *Sadašnjega talijanskog ja* prema *Idealnomu talijanskom ja*, u ovomu se navodu vidi i usporedba *Sadašnjega talijanskog ja* i *Sadašnjega engleskog ja* pri čemu engleski služi kao mjerilo za *Idealno talijansko ja*. Ovaj se rezultat nadovezuje također i na kvantitativne rezultate o izraženijemu *Idealnomu engleskom ja* u odnosu na *Idealno talijansko ja* kod studenata talijanskoga, te o izraženijemu *Idealnomu engleskom ja* u odnosu na *Idealno francusko ja* kod studenata francuskoga jezika (poglavlje 5.2.).

Rezultat o manjoj razlici između *Idealnoga stranojezičnog ja* i *Sadašnjega stranojezičnog ja* kod sudionika koji su na višim godinama učenja u odnosu na sudionike koji su na nižim godinama učenja utvrdili su i C. Thorsen, Henry i C. Cliffordson (2017) u švedskomu kontekstu. Sukladno tvrdnji ovih autora, rezultati kvantitativnoga istraživanja provedenoga u okviru ove doktorske disertacije pokazali su kako se i *Sadašnje stranojezično ja* (SASTRAJ) i *Idealno stranojezično ja* (ISTRAJ) mijenjaju s vremenom, ali također i da se *Sadašnje stranojezično ja* (SASTRAJ) mijenja mnogo brže pa su stoga sudionici na početku studija imali višu razliku između sadašnjega i budućega stanja dok je na diplomskoj razini ta razlika očekivano manja zbog brzog ritma rada i izrazitoga studentskoga jezičnog napretka u samo nekoliko godina.

Pojedini studenti koji su sudjelovali u kvalitativnomu istraživanju naveli su poteškoće s kojima su se susretali na početku studija zbog visokih zahtjeva studijskoga programa, ali s obzirom na činjenicu da su u trenutku pisanja jezičnih biografija ovi sudionici studenti na diplomskoj razini studija, može se zaključiti da su uspješno nadišli svoje poteškoće i prilagodili se novomu ritmu rada. U skladu su s time i rezultati kvantitativnoga istraživanja koji potvrđuju smanjenje raskoraka između studentskoga *Idealnoga stranojezičnog ja* i *Sadašnjega stranojezičnog ja*. Drugim riječima, unatoč samokritičnim kvalitativnim osvrtima, studenti diplomskih studija smatraju da su napredovali pa je stoga razlika između njihova idealnoga i sadašnjega stanja manja nego kod sudionika na preddiplomskoj razini.

Promatrani iz perspektive teorije složenih dinamičnih sustava, rezultati kvantitativnoga istraživanja upućuju na promjenjivu i dinamičnu prirodu *Sadašnjega stranojezičnog ja* (SASTRAJ) koji se izrazito brzo mijenja tijekom studija. Studenti prvih godina procjenjuju nižim svoj SASTRAJ jer na početku studija imaju niže razine znanja koje su osvijestili po upisu studija odabranoga romanskog jezika. U kvalitativnomu istraživanju Sud 28 komentira: „Kad sam upisala Talijanistiku na fakultetu, postala sam svjesna da su mi mnoge stvari promaknule te da je moje predznanje slabo i ne znači puno“. Suprotno tome, studenti diplomskih studija ovladali su ciljnim romanskim jezikom u dostatnoj mjeri da zadovolje zahtjeve preddiplomskoga studija i nastave obrazovanje na diplomskoj razini. Iz toga razloga procjenjuju višim svoje *Sadašnje stranojezično ja*.

Usklađeni rezultati kod svih triju skupina sudionika upućuju na studentski napredak, a mogu se protumačiti i kao stanja prividne stabilnosti motivacijskih sustava. Stabilnost motivacijskoga sustava temelji se na usmjerenju dinamičnoga sustava prema atraktivnomu stanju (Dörnyei, 2009b) pa su stoga provjereni Spearmanovi koeficijenti korelacije između *Idealnoga stranojezičnog ja* (ISTRAJ) i motiviranoga jezičnog ponašanja kod svakoga od triju jezika. Dobivene su statistički značajne pozitivne korelacije između skale *Idealno stranojezično ja* i skale *Namjere ulaganja truda u učenje stranoga jezika* za talijanski jezik, za francuski jezik i za španjolski jezik (Prilog 12). U skladu s Dörnyeijevom (2009b) tvrdnjom prema kojoj bi varijable individualnih razlika mogle djelovati kao snažni atraktori, varijabla ISTRAJ zaista djeluje kao atraktor kod hrvatskih studenata romanskih jezika. Osim *Idealnoga stranojezičnog ja* kao potvrđenoga atraktivnoga stanja, može se zaključiti i da su se studenti prilagodili novomu sveučilišnom kontekstu kao što sugeriraju rezultati kvalitativnoga istraživanja. Ova je interpretacija u skladu s Hiverovim (2015) pojašnjenjem atraktivnih stanja kao onih u koja

sustav dođe kroz vlastitu organizaciju. U slučaju sudionika istraživanja, složeni je dinamični sustav skupina studenata koji na početku studija upoznaju i prihvaćaju nove načine rada koji vode njihova djelovanja. Po prilagodbi na sveučilišni način rada, djelovanje skupine stabiliziralo se u skladu s obrascima djelovanja (npr. pohađanje predavanja, redovito izvršavanje obaveza) koja su dovela do napretka na studiju, a obrasci djelovanja predstavljaju drugo potencijalno atraktivno stanje. Stabilnost sustava može ovisiti o snazi studentskoga *Idealnoga stranojezičnog ja* da pokrene i usmjeri motivirano ponašanje studenta, ali i o snazi obrazaca djelovanja koja pojedincu uvjetuje sveučilišni kontekst.

Na temelju dosad iznesenih rezultata, **potvrđena je hipoteza 2.1. koja prema kojoj je razlika između *Idealnoga stranojezičnog ja* i *Sadašnjega stranojezičnog ja* manja na završnim nego na početnim godinama studija**.

6.3 Hipoteza 2.2. Povezanost varijable razlike između *Sadašnjega stranojezičnog ja* i *Idealnoga stranojezičnog ja* s varijablom motiviranoga jezičnoga ponašanja

Drugo istraživačko pitanje na koje se ovim radom nastojalo odgovoriti odnosilo se na raskorak između *Sadašnjega stranojezičnog ja* (SASTRAJ) i *Idealnoga stranojezičnog ja* (ISTRAJ). Nakon što je utvrđeno da postoji razlika između *Sadašnjega stranojezičnog ja* (SASTRAJ) i *Idealnoga stranojezičnog ja* (ISTRAJ), drugi dio ovoga pitanja usmjerio se povezanost te razlike s motiviranim jezičnim ponašanjem. U radu se krenulo od pretpostavke da će se u hrvatskomu sveučilišnom kontekstu motivirano jezično ponašanje smanjiti smanjenjem razlike između *Sadašnjega stranojezičnog ja* (SASTRAJ) i *Idealnoga stranojezičnog ja* (ISTRAJ). Ta hipoteza nije potvrđena (poglavlje 5.6.).

Kako je predstavljeno u kontekstu istraživanja (poglavlje 3.1.), talijanski, španjolski i francuski manje su zastupljeni jezici u hrvatskomu kontekstu, a dva je od tih triju romanskih jezika moguće studirati samo na jednomu hrvatskom sveučilištu pa je stoga i broj sudionika po skupinama u ovomu istraživanju bio brojčano ograničen. Iz toga razloga, pojedini poduzorci, studenti prve godine preddiplomskoga studija talijanskoga jezika, studenti prve godine preddiplomskoga studija španjolskoga jezika, studenti diplomskoga studija španjolskoga jezika, nisu dostigli statistički značajnu korelaciju između varijable razlike *Sadašnjega*

stranojezičnog ja (SASTRAJ) i *Idealnoga stranojezičnog ja* (ISTRAJ) s varijablom *Namjere ulaganja truda u učenje stranoga jezika*. Kod svih preostalih poduzoraka, studenti diplomskoga studija talijanskoga jezika, studenti prve godine preddiplomskoga studija francuskoga jezika, studenti diplomskoga studija francuskoga jezika, dobivena je statistički značajna negativna korelacija između varijable razlike *Sadašnjega stranojezičnog ja* (SASTRAJ) i *Idealnoga stranojezičnog ja* (ISTRAJ) i varijable *Namjere ulaganja truda u učenje stranoga jezika*. Moguće je da bi se na većemu uzorku utvrdila statistički značajna korelacija kod svih poduzoraka jer je statistički značajna negativna korelacija između varijable razlike ISTRAJ-a – SASTRAJ-a i varijable *Namjere ulaganja truda u učenje stranoga jezika* dobivena kada je uzet rezultat koji su ostvarili svi sudionici u svakoj od triju skupina. Naime, na ukupnomu uzorku zabilježena je statistički značajna negativna korelacija između varijable razlike *Sadašnjega stranojezičnog ja* (SASTRAJ) i *Idealnoga stranojezičnog ja* (ISTRAJ) i rezultata na skali *Namjere ulaganja truda u učenje stranoga jezika* kod studenata talijanskoga jezika, kod studenata španjolskoga jezika i kod studenata francuskoga jezika. Dakle, što je razlika između *Sadašnjega stranojezičnog ja* (SASTRAJ) i *Idealnoga stranojezičnog ja* (ISTRAJ) manja, to je veće motivirano jezično ponašanje i obratno.

Prema Higginsu (1987), Dörnyeiju (2009a, 2009b) te E. Ushiodi i Dörnyeiju (2009) uočavanje razlike između sadašnjega i idealnoga stanja dovodi do motiviranoga ponašanja zbog pojedinčeve želje da smanji neugodu uzrokovanu raskorakom između *Sadašnjega stranojezičnog ja* (SASTRAJ) i *Idealnoga stranojezičnog ja* (ISTRAJ). U skladu s tim, MacIntyre, MacKinnon i Clément (2009b) upozoravaju na potrebu da se uvaži važnost razlike između SASTRAJ-a i ISTRAJ-a, a Dörnyei i E. Ushioda (2021) upozoravaju kako je jedan od preduvjeta motiviranoga jezičnog ponašanja dovoljna velika razlika između slike *Idealnoga stranojezičnog ja* (ISTRAJ) i slike *Sadašnjega stranojezičnog ja* (SASTRAJ). Slijedom teorijskih pretpostavki, Henry i C. Cliffordson (2017) operacionalizirali su *Sadašnje stranojezično ja* (SASTRAJ), a C. Thorsen, Henry i C. Cliffordson (2017) utvrdili su kako su manje truda u učenje i približavanje ISTRAJ-u ulagali oni učenici kod kojih je raskorak između *Sadašnjega stranojezičnog ja* (SASTRAJ) i *Idealnoga stranojezičnog ja* (ISTRAJ) bio manji. U skladu s teorijskim pretpostavkama i rezultatima dosad provedenih inozemnih istraživanja, i u ovomu je doktorskomu istraživanju pretpostavljeno da će se smanjenjem razlike između SASTRAJ-a i ISTRAJ-a smanjiti motivirano jezično ponašanje.

Suprotno teorijskim pretpostavkama i citiranim rezultatima istraživanja, kvantitativnim rezultatima dobivenima kod svih triju istraživanih skupina sudionika utvrđena je obrnuto proporcionalna povezanost varijable razlike između *Sadašnjega stranojezičnog ja* (SASTRAJ) i *Idealnoga stranojezičnog ja* (ISTRAJ) i varijable motiviranoga jezičnoga ponašanja. Drugim riječima, što je razlika između *Sadašnjega stranojezičnog ja* (SASTRAJ) i *Idealnoga stranojezičnog ja* (ISTRAJ) manja, to je veće studentsko motivirano jezično ponašanje, a što je razlika veća, to je manje studentsko motivirano jezično ponašanje.

Razlozi zbog kojih kod hrvatskih studenata romanskih jezika razlika između ISTRAJ-a i SASTRAJ-a nije pozitivno već negativno povezana s motiviranim jezičnim ponašanjem mogu se objasniti rezultatima kvalitativnoga istraživanja.

S obzirom na to da je pri provjeri hipoteze 2.1. utvrđeno kako je razlika između *Sadašnjega stranojezičnog ja* (SASTRAJ) i *Idealnoga stranojezičnog ja* (ISTRAJ) veća kod studenata na početku studija, u nastavku će se razmotriti kvalitativni opis iskustva na početku studija. Studentske poteškoće na početku studija opisane su u dvjema kategorijama sadržaja, a to su nastavnik kao demotivator i neuspjeh kao izvor demotivacije. Pad u motivaciji bio je povezan s intenzivnim radom i visokima zahtjevima na sveučilišnoj razini obrazovanja. Tako Sud 15 navodi: „Borila sam se s nekim rupama u znanju što je bilo pomalo demotivirajuće te se nakon prve godine moja motivacija za učenjem jezika smanjila“. Sud 31 također spominje prvu godinu preddiplomskoga studija kao prijelomnu godinu te kaže: „Na samom početku fakulteta bila sam izrazito motivirana za učenje talijanskog, no to se nažalost dosta brzo promijenilo“. Dvoje studenata navodi sveučilišne profesore i lektore kao osobe koje su eksplicitno uputile na izostanak napretka i tako negativno utjecale na studentsku motivaciju. Sličan rezultat, vezan za promjene u motivaciji britanskih studenata njemačkoga jezika u tijeku prve godine studija, zabilježile su također i V. Busse i C. Walter (2013) koje su pad motivacije objasnile kao posljedicu studentske percepcije negativnoga iskustva studiranja. Naime, studenti su bili po prvi put suočeni s visokima zahtjevima studijskoga programa i nisu bili zadovoljni s vlastitim jezičnim napretkom. Rezultat ovoga doktorskoga istraživanja može se usporediti i s rezultatom T. Wang i L. Fisher (2021) koje su također utvrdile pad u motivaciji kineskih studenata francuskoga jezika, a razlozi snižene razine motivacije također su bili vezani za studentsko nezadovoljstvo zbog sporijega napretka. U hrvatskomu su kontekstu promjene u intenzitetu motivacije za učenje talijanskoga jezika kod studenata talijanistike utvrdile su S. Mardešić, A. Gverović i A. Puljizević (2020) koje su pojasnile kako studenti pri upisu studija

nisu upoznati s intenzivnim načinom rada na sveučilišnoj razini što je u konačnici dovelo do pada u njihovoj motivaciji. U ovomu su doktorskomu istraživanju padovi u motivaciji identificirani čak i pri upisu diplomskoga studija. Sud 5 tako navodi kako je nakon završenoga preddiplomskoga studija talijanskoga jezika u Splitu odlučila upisati diplomski studij u Zagrebu te kaže: „Tu me spopao prvi strah od jezika i pad motivacije zbog osjećaja neuspješnosti i manjkavosti (…)“. Ovaj pad u motivaciji može se povezati s različitim iskustvom studiranja na dvama sveučilištima ili s novošću koju predstavlja studiranje u drugomu gradu.

Dakle, jedan je razlog zbog kojega studenti ulažu manje truda u učenje ciljnoga stranog jezika unatoč većoj razlici između njihova *Sadašnjega stranojezičnog ja* (SASTRAJ) i *Idealnoga stranojezičnog ja* (ISTRAJ) jest njihova demotivacija. Naime, velika promjena koju donosi studijsko iskustvo podrazumijeva niz novosti kao što su studiranje u drugomu gradu, viši studijski zahtjevi u odnosu na srednjoškolske zahtjeve te ubrzani ritam rada i jezičnoga napredovanja, a pad u motivaciji studenata filoloških usmjerenja na početku studiranja utvrđen je u ranije spomenutomu hrvatskom i u inozemnim istraživanjima. Budući da je u istraživanju C. Thorsen, Henry i C. Cliffordson (2017) pozitivna korelacija razlike između *Sadašnjega stranojezičnog ja* (SASTRAJ) i *Idealnoga stranojezičnog ja* (ISTRAJ) i motiviranoga jezičnoga ponašanja potvrđena upravo sa srednjoškolcima, može se zaključiti da je upravo ta razlika srednjoškolskoga u odnosu na zahtjevnije i složenije sveučilišno iskustvo ovladavanja stranim jezikom dovela do razlike u smjeru korelacije.

Budući da je pri provjeri hipoteze 2.1. utvrđeno kako je razlika između *Sadašnjega stranojezičnog ja* (SASTRAJ) i *Idealnoga stranojezičnog ja* (ISTRAJ) očekivano manja kod studenata diplomskoga studija, u nastavku će se razmotriti oni kvalitativni opisi koji su relevantni za iskustvo studiranja i studentske želje i planove. Naime, pojedini studenti talijanskoga jezika koji su bili sudionici u kvalitativnomu istraživanju (N = 8) osvrnuli su se na planove i želje vezane za talijanski jezik premda im nisu eksplicitno postavljena pitanja o budućima željama. U glavnini jedinica analize ove kategorije sudionici su izražavali želju za unaprjeđenjem trenutne jezične razine. E. Ushioda (2001) doznala je da studenti najviše ističu afektivne razloge, no s duljim boravkom na studiju počinju prepoznavati i svoje buduće planove. U skladu s rezultatima irskoga istraživanja E. Ushiode, i hrvatski su studenti istaknuli afektivne razloge učenja jezika, ali počeli su izražavati i svoje buduće planove i želje jer se ipak radi o studentima na diplomskoj razini studija. Osim želja i planova usmjerenih na budućnost, Sud 15 osvrće se i na svoja ranija očekivanja od studija pa kaže: „Procjenjujem da je razina

jezične kompetencije koju sam postigla iz oba jezika između B1 i B2, iako sam prije mislila da ću se jednom kad završim fakultet savršeno znati služiti tim jezicima.“ Kod te se sudionice može uočiti već završeni dinamični proces samorevidiranja i posljedične promjene unutar sudioničinoga *Idealnoga talijanskog ja*. Henry (2015a) navodi kako je ovaj proces posljedica svijesti o udaljenosti između sadašnjega i idealnoga jezičnog stanja, a događa se pod utjecajem pojedincu značajnih sadašnjih iskustava. Moguće je da su kod Sud 15 čimbenici poput zahtjevnosti studijskoga programa, slike *Sadašnjega stranojezičnog ja* i percepcije nedovoljno brzoga napretka potaknuli reviziju željenoga stanja nagore. Ovaj rezultat dokazuje dinamičnu promjenu ISTRAJ-a pod utjecajem pojedinčevih unutarnjih i izvanjskih utjecaja okoline. Slično kao i u ovomu doktorskom istraživanju, pogoršanje ISTRAJ-a pod utjecajem iskustva učenja ciljnoga jezika na sveučilišnoj razini utvrdile su u svojim istraživanjima također i autorice C. You i L. Chan (2015) te T. Wang i L. Fisher (2021).

Može se zaključiti da su se studenti na diplomskomu studiju odlučili truditi jer su postali svjesniji svojih budućih želja i planova vezanih za odabrani romanski jezik koji studiraju. Naime, moguće je da su studenti na kraju studija postali svjesniji važnosti dobroga poznavanja ciljnoga stranog jezika u svojoj budućoj karijeri. S druge strane, može se zaključiti i da su sudionici tijekom studija snizili očekivanja ili postavili nova, realnija očekivanja što je dovelo do promjene u njihovu *Idealnomu stranojezičnom ja* (ISTRAJ) koji je ponovno postao dostižan, a to je u skladu i s preduvjetom o ostvarivosti slike *Idealnoga stranojezičnog ja* koju navodi Dörnyei (2009a, 2009b). Takva promjena *Idealnoga stranojezičnog ja* može potaknuti motivirano jezično ponašanje. S vremenom je i SASTRAJ sudionika istraživanja napredovao pa se razlika između *Sadašnjega stranojezičnog ja* (SASTRAJ) i *Idealnoga stranojezičnog ja* (ISTRAJ) smanjila, ali studenti više nisu bili demotivirani nedostižnom slikom i počeli su ulagati više truda u učenje ciljnoga romanskog jezika.

Higgins (1987) predlaže nekoliko odgovora pojedinaca na neugodu koju izaziva raskorak između sadašnjega i budućega stanja. U ovomu doktorskom istraživanju, pretpostavljeno je da će sudionici koji su udaljeniji od željenoga stanja odgovoriti na taj raskorak kroz veće ulaganje truda kako bi mu se približili, ali ta hipoteza (2.2.) nije potvrđena. Naime, kvalitativni rezultati potvrdili su da su studenti na početku studija obeshrabreni visokim zahtjevima svojih studijskih programa, pa je moguće da ne smatraju ostvarivim svoje *Idealno stranojezično ja* što dovodi do manjega truda uloženoga u učenje ciljnoga romanskog jezika. Premda brojčano ograničeni, rezultati kvalitativnoga istraživanja ukazuju na činjenicu da

studenti kroz iskustvo studiranja revidiraju svoje *Idealno stranojezično ja* kako bi ga približili svojemu *Sadašnjemu stranojezičnom ja*. Higgins ovu vrstu revizije smatra drugim mogućim odgovorom pojedinca na neugodu koju izaziva raskorak između idealnoga i sadašnjega stanja.

Slijedom dosad predstavljenih rezultata, može se zaključiti da **nije potvrđena hipoteza 2.2. prema kojoj će se motivirano jezično ponašanje smanjiti smanjenjem razlike između *Sadašnjega stranojezičnog ja* (SASTRAJ) i *Idealnoga stranojezičnog ja* (ISTRAJ).**

6.4 Hipoteza 3. Povezanost iskustva učenja stranoga jezika i motiviranoga jezičnoga ponašanja

Treće istraživačko pitanje na koje se ovim radom nastojalo odgovoriti odnosilo se na postojanje povezanosti između iskustva učenja stranoga jezika i motiviranoga jezičnoga ponašanja, a u radu se krenulo od pretpostavke da će u hrvatskomu sveučilišnom kontekstu iskustvo učenja stranoga jezika biti povezano s motiviranim jezičnim ponašanjem. Ova je hipoteza potvrđena (poglavlje 5.7.) jer je zabilježena statistički značajna pozitivna korelacija između rezultata na skali *Stavova prema učenju stranoga jezika* i rezultata na skali *Namjere ulaganja truda u učenje stranoga jezika* kod studenata talijanskoga jezika, kod studenata španjolskoga jezika i kod studenata francuskoga jezika. Drugim riječima, studenti romanskih jezika koji imaju pozitivniji stav prema učenju stranoga jezika ulažu više truda u učenje stranoga jezika. Dakle, pozitivno iskustvo učenja ciljnoga jezika motivira studentsku namjeru ulaganja truda, a negativno iskustvo učenja ciljnoga jezika demotivira studentsku namjeru ulaganja truda.

Pozitivan stav prema učenju romanskih jezika u kvalitativnomu istraživanju odnosi se na kategorije nastavnika kao motivatora i zanimanja za ciljni jezik i kulturu (poglavlja 4.2.3., 4.3.3., 4.4.3.). Sudionici vrlo često navode nastavnike kao osobe koje su potakle njihovo zanimanje za talijanski jezik i usadile im ljubav prema talijanskoj kulturi. Premda sudionici nisu bili propitivani o razlozima zbog kojih uče romanske jezike, identificirane su 22 jedinice analize u kojima izražavaju pozitivne osjećaje prema ciljnoj državi, ciljnomu jeziku, narodu i kulturi. Ovi pozitivni osjećaji naposljetku su doveli do odluke da sudionici istraživanja upišu studij romanskoga jezika i da ustraju u svojoj odluci unatoč raznim poteškoćama. Za razliku od engleskoga, motivacija za učenje istraživanih romanskih jezika povezana je s osobnim

razlozima vezanima za zanimanje za jezik i kulturu, a ovaj je rezultat u skladu s tvrdnjom Dörnyeija i Al-Hoorieja (2017) o posebnosti motivacije za učenje STRAJEN-a u odnosu na motivaciju za učenje engleskoga. U skladu su s time i visoki rezultati na česticama *Doista uživam učiti talijanski/španjolski/francuski* i *Smatram da je učenje talijanskoga/španjolskoga/francuskoga doista zanimljivo* (poglavlje 5.1.).

Rezultat o pozitivnoj povezanosti iskustva učenja stranoga jezika i motiviranoga jezičnoga ponašanja usporediv je s rezultatima istraživanja koja su proveli J. Kormos i K. Csizér (2008) i K. Csizér i J. Kormos (2009) u mađarskomu kontekstu, Lamb (2012) u indonezijskomu kontekstu, Islam, Lamb i Chambers (2013) u pakistanskomu kontekstu te Schug (2019) u talijanskomu i u francuskomu kontekstu. Kvalitativni rezultati ovoga doktorskog istraživanja usporedivi su s rezultatima kvalitativnoga dijela istraživanja E. Ushiode (2001) koja je utvrdila da su najistaknutije dimenzije motivacije užitak povezan s učenjem ciljnoga jezika i pozitivno iskustvo učenja ciljnoga jezika. U skladu su s kvantitativnim rezultatima ovoga doktorskog istraživanja rezultati kvantitativnoga dijela istraživanja E. Ushiode (2001) prema kojima pozitivno iskustvo učenja motivira irske studente na ulaganje truda u učenje ciljnoga jezika.

Kvalitativni rezultati ovoga doktorskog istraživanja pružili su uvid i u ranije predstavljena negativna iskustva učenja na sveučilišnoj razini (poglavlje 6.3.), a ona su nastala kao posljedice prilagodbe na izazovniji studijski program na prvoj godini preddiplomskoga studija. U skladu sa zaključcima iznesenima u poglavlju 6.3., negativna iskustva učenja povezana su s demotiviranim jezičnim ponašanjem. Ovi su rezultati usporedivi s istraživanjima V. Busse i C. Walter (2013) i T. Wang i L. Fisher (2021) koje su utvrdile pad u motivaciji studenata uzrokovan prilagodbom na zahtjevniji program i drugačija očekivanja pri upisu studija stranoga jezika. Također su i S. Mardešić, A. Gverović i A. Puljizević (2020) objasnile pad u motivaciji studenata talijanskoga jezika kao rezultat zahtjevnosti programa i neupoznatosti studenata sa sveučilišnim intenzivnim načinom rada prije upisa studija talijanskoga jezika.

Slijedom dosad iznesenih rezultata, može se zaključiti da je **potvrđena 3. hipoteza u kojoj je pretpostavljena povezanost iskustva učenja stranoga jezika i motiviranoga jezičnog ponašanja**.

6.5 Hipoteza 4.1. Razvijenost *Idealnoga višejezičnog ja*

Četvrto istraživačko pitanje na koje se ovim radom nastojalo odgovoriti odnosilo se na razvijenost *Idealnoga višejezičnog ja* kod hrvatskih studenata romanskih jezika, a u prvoj se hipotezi vezanoj za ovo pitanje pretpostavilo da će hrvatski studenti triju romanskih jezika imati razvijen IVIŠAJ. Ta je hipoteza potvrđena (poglavlje 5.8.) jer je deskriptivnom statistikom utvrđena visoka razvijenost IVIŠAJ-a kod svih triju skupina studenata romanskih jezika.

U skladu s Henryjevim (2017) teorijskim pretpostavkama, samovodiči za dva ili više stranih jezika sudionika ovoga doktorskog istraživanja bili su u međusobnoj interakciji i tako doveli do razvoja samovodiča višega reda, a to je *Idealno višejezično ja* (IVIŠAJ). Ovaj je rezultat usklađen i s mišljenjem De Bota, Lowieja i M. Verspoor (2007) prema kojemu su studenti stranih jezika dinamični podsustavi u društvenomu sustavu. Na poseban su način to sudionici ovoga istraživanja koji u svojemu jezičnom repertoaru imaju nekoliko stranih jezika, pa su i njihovi unutarnji motivacijski podsustavi isprepleteni i u stalnima su međusobnim interakcijama koje su dovele do nastanka *Idealnoga višejezičnog ja* (IVIŠAJ).

Rezultati kvantitativnoga dijela istraživanja u skladu su s rezultatima kvalitativnoga istraživanja u kojemu je višejezičnost kao tema zastupljena u 133 jedinice analize. Naime, najveći broj sudionika poznaje čak četiri strana jezika, a raspon stranih jezika koje sudionici poznaju seže od 2 do 9.

Kategorija sadržaja dijalekti identificirana je kod 14 sudionika kvalitativnoga istraživanja pri čemu su neki navodili dijalekte kojima su izloženi, a neki su govor mjesta iz kojega potječu nazvali materinskim i isticali ih kao pomoć u učenju drugih jezika. Razmatranje dijalekta kao prvoga jezika odgovara okomitoj višejezičnosti (Jelaska, 2003) i u skladu je s navodom D. Pavličević-Franić (2006) koja pojašnjava kako su „u fazi ranoga usvajanja jezika (…) gotovo svi hrvatski govornici te dobi barem dvojezični (bilingvi), a velik broj djece polaskom u školu postaje višejezično“ (str. 2).

U pogledu kategorije strategija učenja stranih jezika, deset je sudionika koji navode korištenje sličnih strategija pri učenju raznih stranih jezika. Ovaj je rezultat u skladu s navodima C. Kemp (2007) i J. Cenoz (2013) koje su utvrdile da su višejezične osobe bile uspješnije u učenju još jednoga stranoga jezika jer su se oslanjale na strategije koje su se pokazale uspješnima u učenju ranije naučenih jezika. Na isto upućuje i konstrukt A. Thompson (2016) o

Uočenima pozitivnim jezičnima djelovanjima između stranih jezika. Valja napomenuti kako su pojedini sudionici navodili kako koriste različite strategije za svaki od svojih stranih jezika premda su u primjerima navodili iste strategije, neki su studenti naveli da se ne mogu sjetiti strategija učenja nekih od jezika u svojemu jezičnomu repertoaru, a pojedini studenti jednostavno nisu komentirali pitanje sličnosti ili različitosti koje primjenjuju pri učenju raznih stranih jezika.

U kategoriji utjecaja klasičnih jezika na učenje stranih jezika, sudionici istraživanja zamijetili su pozitivan utjecaj klasičnih jezika, posebice latinskoga, na učenje romanskih jezika. U cjelokupnomu korpusu identificirano je 19 jedinica analize koje je navelo 18 studenata. Nadalje, u kategoriji utjecaja jednoga stranog jezika na drugi, 17 sudionika istraživanja prepoznalo je utjecaje jednoga stranog jezika na drugi u 30 jedinica analize. Ovaj je nalaz u skladu s tvrdnjom A. Thompson (2016) koja smatra višejezičnima one osobe koje uočavaju pozitivnu povezanost između stranih jezika koje uče i onih koje već poznaju. Prema teoriji o *Uočenima pozitivnim jezičnima djelovanjima* između stranih jezika, povezanost se odnosi na jezike koje su sudionici istraživanja učili u prošlosti kao što su klasični jezici i neki od stranih jezika u njihovomu jezičnom repertoaru, ali i na jezike koje još uvijek uče u okviru izbornih kolegija ili ih studiraju. Prema konstruktu *Uočenih pozitivnih jezičnih djelovanja* između stranih jezika (Thompson, 2016), prethodna jezična iskustva međusobno su povezana na pozitivan način koji može podržati i proširiti pojedinčevu višejezičnu sposobnost pri učenju novih jezika. Ovaj rezultat dodatno potvrđuju i rezultati vezani za upotrebu sličnih strategija pri učenju raznih stranih jezika. Naime, sličnost u strategijama kojima se služe pri učenju raznih stranih jezika prepoznalo je 10 sudionika kvalitativnoga istraživanja. Ipak, valja naglasiti kako su pojedini sudionici opisivali prebacivanje koda među različitim stranim jezicima kao nešto u potpunosti prirodno kada su govorili o svakodnevnoj upotrebi engleskoga. U višoj su mjeri bili opterećeni prebacivanjem koda u razgovoru na romanskim jezicima. Razlog tomu mogla bi biti činjenica da se sudionici istraživanja romanskima jezicima služe najčešće u kontekstu predavanja i formalnih ispitnih situacija u kojima je ta strategija nepoželjna.

U skladu s dinamičnim poimanjem višejezičnosti prema modelu Herdine i Jessnera (2002), svakim dodatnim iskustvom učenja mijenja se i cijeli sustav međusobno isprepletenih jezika. S time se može usporediti i rezultat ovoga istraživanja vezan za isprepletene ili razdvojene opise učenja stranih jezika. Naime, čak je 16 sudionika istraživanja opisalo iskustva učenja raznih stranih jezika na isprepleteni način. Ovi sudionici nisu odvajali jezike već se

njihovi opisi svih različitih jezičnih iskustava međusobno prožimaju. Pojedini sudionici koji su razna jezična iskustva opisivali odvojeno (N = 13) svejedno su se u nekim dijelovima svojih opisa učenja pojedinih jezika pozivali na iskustva koja su imali s naučenim jezicima.

Premda strah od jezika nije obrađen kao dio teme višejezičnosti, promotrila se povezanost straha od jezika i višejezičnosti na temelju istraživanja provedenoga u hrvatskomu kontekstu. U cjelokupnomu korpusu identificirano je tek nekoliko jedinica analize koje se odnose na strah od ciljnoga romanskoga jezika (N = 10). Dva su osnovna razloga niske pojavnosti kategorije straha od istraživanih romanskih jezika. Prvi se odnosi na činjenicu da studentima nije bilo postavljeno eksplicitno pitanje usmjereno na strah od jezika. Drugi bi se razlog mogao odnositi na činjenicu da su sudionici istraživanja višejezične osobe koje uz visoku razinu poznavanja engleskoga jezika studiraju barem jedan romanski jezik, a u većini slučajeva studiraju dva STRAJEN-a. Ovaj je rezultat u skladu s rezultatima istraživanja A. Svilarić, H. Klak i S. Mardešić (2015) koje su utvrdile niže razine straha samo kod onih višejezičnih studenata koji istovremeno studiraju dva jezika.

Rezultati kvalitativnog i kvantitativnog dijela istraživanja u ovomu doktorskom radu u skladu su s pretpostavkom o međusobnoj povezanosti i interakciji jezičnih samovodiča, na koju su u svojim istraživanjima uputili Henry (2009, 2010, 2011, 2012, 2104, 2015b, 2015c), K. Csizér, Dörnyei i N. Németh (2006), J. Mihaljević Djigunović i V. Bagarić (2007), K. Csizér i G. Lukács (2010), M. Karlak (2013), Dörnyei i L. Chan (2013), A. Thompson i Y. Liu (2018) te Thompson (2020).

Nadalje, rezultati ovoga istraživanja potvrđuju *Idealno višejezično ja* (IVIŠAJ) u hrvatskomu kontekstu i u skladu su s empirijskim potvrdama konstrukta IVIŠAJ u švedskomu (Henry i Thorsen, 2018) i u kineskomu kontekstu (Liu, 2020).

U skladu s dosad iznesenima rezultatima istraživanja, **potvrđena je hipoteza 4.1. kojoj sudionici istraživanja imaju razvijeno *Idealno višejezično ja* (IVIŠAJ).**

6.6 Hipoteza 4.2. Povezanost *Idealnoga višejezičnog ja* i motiviranoga jezičnoga ponašanja

Četvrto istraživačko pitanje na koje se ovim radom nastojalo odgovoriti odnosilo se na razvijenost *Idealnoga višejezičnog ja* kod hrvatskih studenata romanskih jezika, a u drugoj se hipotezi vezanoj za ovo pitanje pretpostavilo da će *Idealno višejezično ja* (IVIŠAJ) hrvatskih studenata triju romanskih jezika biti povezano s motiviranim jezičnim ponašanjem. Ova je hipoteza djelomično potvrđena (poglavlje 5.9.) jer je dobivena statistički značajna pozitivna korelacija između rezultata na skali IVIŠAJ i rezultata na skali *Namjere ulaganja truda u učenje stranoga jezika* kod studenata talijanskoga jezika i kod studenata francuskoga jezika. Drugim riječima, studenti talijanskoga i francuskoga jezika koji imaju razvijeniji IVIŠAJ ulažu više truda u učenje ciljnoga stranog jezika. Ipak, hipoteza je samo djelomično potvrđena jer nije dobivena statistički značajna korelacija između dviju istraživanih varijabli kod studenata španjolskoga jezika.

Moguće je da nema statistički značajne korelacije između *Idealnoga višejezičnog ja* (IVIŠAJ) studenata španjolskoga jezika i njihova motiviranoga jezičnog ponašanja zbog kontekstualnih čimbenika koji su raspravljani u poglavlju 6.1. Ipak, kod dviju skupina sudionika istraživanja može se razmotriti povezanost IVIŠAJ-a i motiviranoga jezičnog ponašanja. Naime, u skladu s Henryjevom (2017) i pretpostavkom E. Ushiode (2017), IVIŠAJ-i studenata talijanskoga i francuskoga jezika predstavljaju njihove želje da budu višejezične osobe te kao takvi pružaju dodatnu motivacijsku snagu.

U skladu s ovim teorijskim pretpostavkama i rezultatima kvantitativnoga istraživanja, pojedini sudionici kvalitativnoga istraživanja (N = 7) navode želje i planove vezane za učenje novih jezika i/ili poboljšanje razine znanja jezika koje već poznaju, a valja naglasiti da su sami naveli ove odgovore u jezičnoj biografiji premda im u poticajima za razmišljanje nisu bila ponuđena eksplicitna pitanja. Sud 34 navodi da kako je jedno iskustvo učenja stranoga jezika dovelo do želje za poznavanjem više stranih jezika, a pritom se osvrće i na način na koji to može ostvariti: „Zahvaljujući talijanskom jeziku, dobila sam veliku želju za učenjem i usavršavanjem više jezika, a sa dosadašnjim naučenim strategijama učenja to će biti lakše ostvariti“. Sudionici koji navode buduće planove za jezike koje poznaju uglavnom ih vezuju za jasne ciljeve poput poboljšanja određenih aspekata tih jezika, ali navode i zanimanje i želju za otkrivanjem novih jezika. Ovaj je rezultat usporediv s rezultatom istraživanja Z. Wang i Y.

Zheng (2019) te s Henryjevim (2020) rezultatima. Naime, prema ovim autorima, opisi *Idealnoga stranojezičnog ja* (ISTRAJ) uglavnom su jasno određene slike budućih stanja koje su povezive s određenima jezičnim situacijama, ali opisi *Idealnoga višejezičnog ja* (IVIŠAJ) nisu povezani s konkretnim situacijama već se vezuju za opću otvorenost prema novim iskustvima, bliskost izvornim govornicima i želju za otkrivanjem novih jezika. Tako Sud 17 navodi: „želio bih svakako naglasiti da želim i kanim produbiti i poboljšati svaki aspekt trenutnih jezika te da bih volio naučiti još japanski, swahili i doći u bar nekakav kontakt s jezicima sjevernoameričkih Indijanaca“. Premda je u korpusu identificirano samo nekoliko ovakvih općenitih višejezičnih jedinica analize, znatiželja i želja za učenjem novih jezika upućuje na formaciju IVIŠAJ-a kod sudionika kvalitativnoga istraživanja.

Rezultati ovoga doktorskog istraživanja o povezanosti *Idealnoga višejezičnog ja* (IVIŠAJ) i motiviranoga jezičnog ponašanja mogu se usporediti s rezultatima istraživanja koje su proveli Henry i C. Thorsen (2018) i u kojemu su utvrdili da IVIŠAJ neizravno utječe na motivirano jezično ponašanje posredovanjem *Idealnoga stranojezičnog ja* (ISTRAJ). Rezultati ovoga doktorskog istraživanja mogu se povezati i s rezultatom autorica T. Wang i L. Fisher (2021) koje su zaključile da samo pojedinci s razvijenim *Idealnim višejezičnim ja* (IVIŠAJ) imaju iskustvo učenja ciljnoga jezika obogaćeno uočavanjem pozitivnih djelovanja između jezika koje uče. Nadalje, njihovo je iskustvo učenja ciljnoga jezika dodatno osnaženo željom da budu govornici s razvijenom višejezičnom i međukulturnom komunikacijskom kompetencijom.

U skladu s ovim rezultatima, **djelomično je potvrđena hipoteza 4.2. prema kojoj je *Idealno višejezično ja* (IVIŠAJ) hrvatskih studenata romanskih jezika povezano s motiviranim jezičnim ponašanjem**.

7. ZAKLJUČAK

Cilj ovoga doktorskog istraživanja bio je provjera primjenjivosti konstrukta *Inojezični motivacijski pojam o sebi* (IMPOS) s proširenjima *Sadašnje stranojezično ja* (SASTRAJ) i *Idealno višejezično ja* (IVIŠAJ) u istraživanju motivacije studenata za učenje romanskih jezika (talijanskoga, španjolskoga i francuskoga jezika) u hrvatskomu sveučilišnom kontekstu. Ponuđeni su odgovori na pitanja o postojanju: (1) jezično specifičnoga *Idealnoga stranojezičnog ja*; (2) razlike između *sadašnjega* i *Idealnoga stranojezičnog ja* i njezine moguće povezanosti s motiviranim jezičnim ponašanjem; (3) povezanosti motiviranoga ponašanja s iskustvom učenja; (4) *Idealnoga višejezičnog ja* i njegove potencijalne povezanosti s motiviranim jezičnim ponašanjem.

Rezultati kvantitativnoga predistraživanja upućuju na vrle dobre metrijske karakteristike korištenih skala Upitnika za istraživanje motivacije za učenje stranih jezika na sveučilišnoj razini u hrvatskom kontekstu te je tako dokazana primjenjivost skala konstrukta *Inojezični motivacijski pojam o sebi* (IMPOS) s proširenjima *Sadašnje stranojezično ja* (SASTRAJ) i *Idealno višejezično ja* (IVIŠAJ) u hrvatskomu kontekstu učenja romanskih jezika na sveučilišnoj razini. Pitanje primjenjivosti konstrukta postavljeno je iz dvaju razloga. Prvi je razlog činjenica da Dörnyei (2005) posebno naglašava da su različiti rezultati u istaknutosti dimenzija konstrukta *Inojezičnoga motivacijskog pojma o sebi* u brojnim istraživanjima posljedica kontekstualnih čimbenika pa je stoga bilo potrebno provjeriti primjenjivost konstrukta u hrvatskomu sveučilišnom kontekstu. Drugi se razlog odnosi na pitanje primjenjivosti konstrukta u istraživanju motivacije za učenje stranih jezika osim engleskoga (STRAJEN) zbog velike usmjerenosti istraživanja na engleski jezik (Ushioda i Dörnyei, 2017). U hrvatskomu su kontekstu provedena dva istraživanja kojima je utvrđena primjenjivost konstrukta *Inojezični motivacijski pojam o sebi* (IMPOS) u istraživanju motivacije za učenje engleskoga jezika, a rezultatima ovoga kvantitativnog predistraživanja i glavnoga istraživanja utvrđena je primjenjivost konstrukta *Inojezični motivacijski pojam o sebi* (IMPOS) s proširenjima *Sadašnje stranojezično ja* (SASTRAJ) i *Idealno višejezično ja* (IVIŠAJ) u hrvatskomu sveučilišnom kontekstu za strane jezike osim engleskoga (STRAJEN).

Rezultati ovoga doktorskog istraživanja potvrdili su prikladnost korištenoga instrumenta u istraživanju motivacije romanskih jezika na sveučilišnoj razini. Naime, Upitnik

za istraživanje motivacije za učenje stranih jezika na sveučilišnoj razini imao je zadovoljavajuća psihometrijska svojstva pa je stoga potvrđena njegova valjanost i pouzdanost u istraživanjima motivacije za učenje *Stranih jezika osim engleskoga* (STRAJEN) u hrvatskomu sveučilišnom kontekstu.

U ovomu doktorskom istraživanju utvrđeno je postojanje različitih samovodiča za engleski i talijanski jezik kod studenata talijanskoga jezika te postojanje različitih samovodiča za engleski i francuski jezik kod studenata francuskoga jezika. Nadalje, utvrđeno je da studenti procjenjuju nižima svoje *Idealno talijansko ja* i *Idealno francusko ja* u odnosu na *Idealno englesko ja*. U skladu su s tim rezultati kvalitativnoga istraživanja koji su potvrdili izrazito visoku zastupljenost engleskoga jezika u hrvatskomu kontekstu. Tako se bolje razvijeno *Idealno englesko ja* kod studenata talijanskoga i francuskoga jezika može objasniti kroz njihovu veliku izloženost engleskomu što ih je dovelo do razrađenijih slika za engleski jezik. Ovi su rezultati u skladu s dosadašnjim istraživanjima koja su pokazala da je engleski globalni jezik koji se u Hrvatskoj sve više približava statusu drugoga jezika. Prva je hipoteza djelomično potvrđena jer nije utvrđena razlika između samovodiča za engleski i jezik koji sudionici istraživanja studiraju kod studenata španjolskoga jezika. Rezultati kvalitativnoga istraživanja potvrđuju kako studenti talijanskoga jezika slično opisuju formalna iskustva učenja triju romanskih jezika, ali također i da se u hrvatskomu kontekstu pasivna izloženost španjolskomu jeziku uvelike razlikuje od izloženosti talijanskomu i francuskomu jeziku. Naime, uz globalni engleski, u Hrvatskoj je u neformalnomu obliku (kroz glazbu i televizijske serije) zastupljen i španjolski jezik. Iz perspektive složenih dinamičnih sustava, u ovomu je radu potvrđeno da su motivacijski sustavi hrvatskih studenata u stalnoj međusobnoj interakciji s vanjskima dinamičnim sustavima. U ovomu se radu među vanjskima dinamičnim sustavima ističe zastupljenost stranih jezika u formalnomu i neformalnomu kontekstu, pa je moguće da nije utvrđena razlika između *Idealnoga engleskog ja* i *Idealnoga španjolskog ja* zbog interakcije motivacijskih sustava s kontekstualnim čimbenicima kao što je neformalna izloženost ciljnomu stranom jeziku. Ovi rezultati potvrđuju da kontekst u kojemu se pojedinac nalazi ne može biti odvojen od sustava.

Provjerom odgovora na drugo istraživačko pitanje, utvrđena je statistički značajna razlika između *Sadašnjega stranojezičnog ja* (SASTRAJ) i *Idealnoga stranojezičnog ja* (ISTRAJ) na završnim u odnosu na početnu godinu studija. Naime, ta je razlika manja kod sudionika na završnim godinama studija u odnosu na sudionike na početnoj godini studija pa je

tako potvrđena hipoteza 2.1. Rezultati kvantitativnoga i kvalitativnoga istraživanja upućuju na promjenjivu i dinamičnu prirodu *Sadašnjega stranojezičnog ja* (SASTRAJ) koji se mijenja tijekom studija zbog visokih zahtjeva studijskih programa. Usklađeni rezultati kod svih triju skupina sudionika upućuju na studentski napredak, a mogu se protumačiti i kao stanja prividne stabilnosti motivacijskih sustava koja se temelji na usmjerenju dinamičnoga sustava prema atraktivnomu stanju. Utvrđeno je kako *Idealno stranojezično ja* (ISTRAJ) zaista djeluje kao atraktivno stanje kod hrvatskih studenata romanskih jezika jer ih potiče na motivirano jezično ponašanje.

Pretpostavljeno je se da će se motivirano jezično ponašanje smanjiti smanjenjem razlike između *Sadašnjega stranojezičnog ja* (SASTRAJ) i *Idealnoga stranojezičnog ja* (ISTRAJ), ali hipoteza 2.2. nije potvrđena. Suprotno očekivanjima, utvrđena je obrnuto proporcionalna povezanost dviju istraživanih varijabli iz čega proizlazi da je studentsko motivirano jezično ponašanje veće što je manja razlika između *Sadašnjega stranojezičnog ja* (SASTRAJ) i *Idealnoga stranojezičnog ja* (ISTRAJ) i obratno. Kvalitativni rezultati potvrdili su da su studenti na početku studija obeshrabreni visokim zahtjevima svojih studijskih usmjerenja pa je moguće da ne smatraju ostvarivim svoje *Idealno stranojezično ja* (ISTRAJ) što može dovesti do ulaganja manje truda u učenje ciljnoga romanskog jezika. Premda brojčano ograničeni, rezultati kvalitativnoga istraživanja ukazuju i na činjenicu da studenti tijekom studija revidiraju svoje *Idealno stranojezično ja* (ISTRAJ), pa se zaključuje da je motivirano jezično ponašanje potaknula nova slika koja je ostvariva u kontekstu u kojemu se studenti nalaze.

Provjerom odgovora na treće istraživačko pitanje, utvrđeno je da studenti romanskih jezika koji imaju pozitivniji stav prema učenju ciljnog stranoga jezika ulažu više truda u učenje stranoga jezika dok studenti koji imaju negativniji stav prema učenju ciljnog stranoga jezika ulažu manje truda u učenje stranoga jezika. Može se zaključiti da pozitivno iskustvo učenja ciljnoga jezika potiče motivirano jezično ponašanje studenata romanskih jezika, a ovim je rezultatom potvrđena 3. hipoteza. Pozitivno iskustvo učenja romanskih jezika odražava ponajprije studentsko zanimanje za ciljni jezik i kulturu, a negativno je iskustvo učenja romanskih jezika na sveučilišnoj razini nastalo u procesu prilagodbe na izazovniji studijski program pa je moguće da su zbog toga studenti na početnoj godini studija manje motivirani na ulaganje truda u učenje ciljnoga jezika. Ovaj rezultat potvrđuje posebnost iskustva učenja stranoga jezika osim engleskoga (STRAJEN) kao studija na sveučilišnoj razini i ukazuje na

dinamični međuodnos iskustva učenja stranoga jezika s motivacijom za učenje ciljnoga stranoga jezika.

U ovomu je doktorskomu istraživanju utvrđena visoka razvijenost *Idealnoga višejezičnog ja* (IVIŠAJ) kod hrvatskih studenata romanskih jezika pa je time potvrđena hipoteza 4.1. Sudionici istraživanja u svojemu jezičnom repertoaru imaju nekoliko stranih jezika, pa su i njihovi unutarnji, jezično specifični motivacijski podsustavi isprepleteni i u stalnima su međusobnim interakcijama koje su dovele do nastanka IVIŠAJ-a. Nadalje, utvrđeno je da studenti talijanskoga i francuskoga jezika koji imaju razvijeniji IVIŠAJ ulažu više truda u učenje ciljnoga stranog jezika u odnosu na one studente talijanskoga i francuskoga koji imaju manje razvijeno *Idealno višejezično ja* (IVIŠAJ). Isto nije utvrđeno kod studenata španjolskoga jezika, pa je stoga hipoteza 4.2. djelomično potvrđena. Zaključuje se da su razlog tome ranije spomenuti kontekstualni čimbenici. *Idealna višejezična ja* (IVIŠAJ) studenata talijanskoga i francuskoga jezika doista predstavljaju njihove želje da budu višejezične osobe te kao takvi pružaju dodatnu motivacijsku snagu za učenje talijanskoga i francuskoga jezika.

Ovim doktorskim istraživanjem potvrđena je korisnost kombiniranja kvalitativnih i kvantitativnih istraživačkih metoda konvergentno paralelnim putem budući da su rezultati kvalitativnoga istraživanja ponudili dodatan uvid i pojašnjenje rezultata glavnoga kvantitativnoga istraživanja. Naime, kvalitativni su rezultati bili posebice značajni za razumijevanje različitih rezultata dobivenih za španjolski u odnosu na talijanski i francuski jezik, a jednako su tako omogućili i razumijevanje obeshrabrenosti i demotiviranosti studenata romanskih jezika na početku studija. Osnovni uzrok obeshrabrenosti i demotiviranosti studenata romanskih jezika na početku studija odnosi se na visoke zahtjeve i intenzivan način rada na studijima ciljnih stranih jezika u koji sudionici istraživanja nisu bili upućeni pri upisu na studij. Iz toga proizlazi da su rezultati kvalitativnog istraživanja ponudili uvid u kontekstualne razlike s obzirom na razinu učenja ciljnoga stranog jezika. Premda ograničeni veličinom uzorka, rezultati kvalitativnoga istraživanja ponudili su uvid u kontekstualne razlike i s obzirom na zastupljenost ciljnoga stranog jezika u sredini u kojoj se sudionici istraživanja nalaze. Jednako kako razlike među kontekstima u kojima se provode istraživanja dovode do razlika u izraženosti dimenzija *Inojezičnoga motivacijskog pojma o sebi* (IMPOS), tako i kontekstualni čimbenici unutar pojedinoga konteksta uvjetuju razlike među stranima jezicima koji se uče u određenomu kontekstu. Tako se pokazalo da je globalni engleski najzastupljeniji u formalnomu obrazovanju i kroz neformalne sadržaje u okolini sudionika istraživanja pa je

Idealno englesko ja najizraženije kod svih triju skupina sudionika koje studiraju romanske jezike. Sudionici kvalitativnoga istraživanja naveli su da su uz engleski jezik izloženi sadržajima na španjolskomu jeziku odmalena kroz neformalne sadržaje (glazba i televizijske serije), a to odgovara i rezultatima kvantitativnoga dijela istraživanja. Studenti španjolskoga jezika imaju najrazvijenije *Idealno španjolsko ja* , a zatim slijedi *Idealno talijansko ja* studenata talijanskoga jezika i *Idealno francusko ja* studenata francuskoga jezika. Formalno učenje za tri istraživana romanska jezika također se uvelike razlikuje od engleskoga. Ipak, situacija u zastupljenosti triju romanskih jezika u formalnomu srednjoškolskom obrazovanju razlikuje se od rezultata o razvijenosti *Idealnoga stranojezičnog ja*. Formalno je u hrvatskim srednjim školama najzastupljeniji talijanski, a potom slijede francuski i španjolski. Takav rezultat dodatno naglašava važnost sagledavanja formalnoga i neformalnoga konteksta u kojemu se jezik uči i/ili usvaja pri organizaciji i provedbi studijskih programa triju istraživanih romanskih jezika.

S obzirom da su istraživanja motivacije za učenje stranih jezika osim engleskoga zastupljena u manje od 30 % svjetskih istraživanja, i romanski su jezici manje zastupljeni u hrvatskim i inozemnim istraživanjima. Rezultati ovoga doktorskog istraživanja doprinijeli su razumijevanju motivacije za učenje romanskih jezika na sveučilišnoj razini u hrvatskomu kontekstu.

7.1 Ograničenja istraživanja, smjernice za buduća istraživanja i implikacije provedenoga istraživanja

U istraživanjima iz perspektive pojma o sebi, istraživači u primorani osloniti se na odgovore sudionika, ali pritom treba imati u vidu da se sudionici ponekad žele prikazati u što boljemu svijetlu. Kvalitativni uvid putem jezičnih biografija u ovomu doktorskom istraživanju omogućio je detaljniji uvid u kvantitativne podatke. Ipak, valja naglasiti kako su jezične biografije subjektivne što samo po sebi može predstavljati ograničenje istraživanja ako nema kvantitativnih podataka. Nedostatak ovoga istraživanja očituje se u malomu opsegu sudionika obuhvaćenih kvalitativnim istraživanjem i u činjenici da su prikupljeni od samo jedne skupine sudionika. Kao implikacija za buduća istraživanja savjetuje se da se uz jezične biografije primijene promatranja sudionika na nastavi, bilješke predmetnoga nastavnika o sudionicima i

studentsko vođenje dnevnika. Nadalje, u istraživanju se prikazala motivacija studenata na različitim godinama studija, a taj je prikaz omogućio uvid u dinamičnost motivacije za učenje stranih jezika. U budućim se istraživačkim nacrtima predlaže longitudinalno istraživanje jer bi se na taj način mogla pratiti dinamična promjena motivacije kod istih osoba.

U kvalitativnomu su se istraživanju obuhvatili autobiografski opisi učenja ciljnoga stranog jezika kod studenata filoloških studija. Odabrani su studenti talijanskoga jezika koji su predstavljali prigodni uzorak, a ostale istraživane jezične skupine nisu odabrane jer se smatrala dostatnom jedna skupina studenata jednoga od romanskih jezika za opće razumijevanje iskustva studiranja romanskih jezika. S obzirom na različite rezultate koje su ostvarili studenti španjolskoga jezika u odnosu na studente talijanskoga i francuskoga jezika u kvantitativnomu istraživanju, u budućim se istraživanjima predlaže kvalitativno istraživanje motivacije studenata španjolskoga jezika. Nadalje, jezična biografija studenata talijanskoga jezika ponudila je uvid u načine na koje doživljavaju svoje prethodno iskustvo učenja, objašnjenja vlastitih uspjeha i neuspjeha, njihovu višejezičnost i motivaciju za učenje. Pitanja su bila postavljena na vrlo općenit način kako bi se izbjeglo sugeriranje odgovora pa su se teme višejezičnosti i motivacije izdvojile tek opetovanim iščitavanjem jezičnih biografija. U budućim istraživanjima predlaže se kvalitativni uvid usmjeren na jezične samovodiče. Pritom se predlaže uključivanje studenata preostalih romanskih i drugih stranih jezika, ali i učenika na srednjoškolskoj razini obrazovanja prema konstruktu *Inojezični motivacijski pojam o sebi* (IMPOS).

Kao jedno od ograničenja ovoga istraživanja ističe se razdoblje pandemije u kojemu su sudionici istraživanja pratili nastavu iz svojih domova ili studentskih stanova u periodu duljemu od godine dana. U ovomu su razdoblju studenti bili prisiljeni prilagoditi se potpuno drugačijemu iskustvu studiranja koje je moglo utjecati na razne varijable uključene u ovaj istraživački nacrt pa tako i na studentsku motivaciju za učenje romanskih jezika.

Rezultati istraživanja uputili su na i neka negativna iskustva vezana za početak studija triju romanskih jezika. Kako bi se smanjila demotivacija studenata povezana s negativnim iskustvima na početku studija, predlaže se bolje informiranje srednjoškolskih učenika o studijima ciljnih stranih jezika kroz organizirane programe predstavljanja studija ciljnih stranih jezika.

Rezultati ovoga istraživanja, vezani za jezičnu specifičnost samovodiča, izravno su primjenjivi u nastavi kako na sveučilišnoj tako i na prethodnim razinama obrazovanja. Naime, osvještavanje i unaprjeđenje slike jezično specifičnoga *Idealnoga stranojezičnog ja* (ISTRAJ) kod učenika i studenata posljedično dovodi do njihova motiviranoga jezičnog ponašanja, a činjenica da je *Idealno stranojezično ja* (ISTRAJ) jezično specifično omogućuje nastavnicima rad na daleko preciznijim i razrađenijim slikama idealnoga stanja dok se istovremeno uzima u obzir i status ciljnoga romanskog jezika u hrvatskomu kontekstu. U tom smislu, rezultati ovoga doktorskog istraživanja omogućuju polazište potrebno za razvoj intervencijskih programa usmjerenih na razvoj i podržavanje studentskoga *Idealnoga stranojezičnog ja* tijekom studija romanskih jezika. S obzirom na potvrđenu jezičnu specifičnost ovoga samovodiča, intervencijski programi trebaju biti posebno prilagođeni svakomu od triju romanskih jezika.

Rezultati istraživanja koji se odnose na pozitivnu povezanost *Idealnoga višejezičnog ja* (IVIŠAJ) i motiviranoga jezičnoga ponašanja uputili su na potrebu za prilagodbom u poučavanju stranih jezika osim engleskoga (STRAJEN). Uz razvijanje jezično specifičnoga *Idealnoga stranojezičnog ja* (ISTRAJ), predlaže se stvaranje prilika za razvoj *Idealnoga višejezičnog ja* (IVIŠAJ) tijekom nastave stranih jezika osim engleskoga (STRAJEN) kako na sveučilišnoj, tako i na prethodnim razinama obrazovanja jer su rezultati ovoga doktorskog istraživanja potvrdili da taj samovodič pruža dodatnu motivacijsku snagu za učenje ciljnoga stranog jezika. Na poseban je način značajna izgradnja *Idealnoga višejezičnog ja* (IVIŠAJ) na osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj obrazovnoj razini na kojima se kroz osvještavanje višejezičnosti kod učenika stvara dodatna motivacija za učenje stranih jezika osim engleskoga (STRAJEN) uz dominantni engleski jezik.

8. POPIS LITERATURE

Al-Hoorie, A. H. (2014) Human Agency: Does the Beach Ball Have Free Will?. U: Dörnyei, Z; MacIntyre, P.; Henry, A., ur. *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters, str. 55–72.

Al-Shehri, A. S. (2009) Motivation and Vision: The Relation Between the Ideal L2 Self, Imagination and Visual Style. U: Dörnyei, Z.; Ushioda, E., ur. *Motivation, language identity and the L2 self.* Bristol: Multilingual Matters, str. 164–171.

Arnett, J. J. (2002) The psychology of globalization. *American Psychologist,* 57 (10), str. 774–783.

Aronin, L. (2016) Multi-competence and dominant language constellation. U: Cook, V.; Wei, L., ur. *The Cambridge handbook of linguistic multicompetence*. Cambridge: Cambridge University Press, str. 142–163.

Balboni, P. E. (2019) *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Loescher.

Bates, E.; Dale, P. S.; Thal, D. (1995) Individual differences and their implications for theories of language development. U: Fletcher, P.; MacWhinney, B., ur. *The handbook of child language*. Oxford: Blackwell, str. 96–151.

Baumeister, R. F. (2015) Toward a general theory of motivation. Problems, challenges, opportunities, and the big picture. *Motivation and Emotion,* 40 (1), str. 1–10.

Beacco, J. C.; Byram, M. (2007) *From linguistic diversity to plurilingual education. Guide for the development of Language Education Policies in Europe. Executive Version*. Strasbourg: Council of Europe.

Bezlaj, M. (2018) Kako studenti španjolskog jezika i književnosti sveučilišta u zagrebu prepoznaju i doživljavaju inačice španjolskog jezika. *Strani jezici: časopis za primijenjenu lingvistiku*, 47 (1-2), str. 27–46.

Boo, Z.; Dörnyei, Z.; Ryan, S. (2015) L2 motivation research 2005–2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. *System*, 55, str. 145–157.

Boyatzis, R.E.; Akrivou, K. (2006) The ideal self as the driver of intentional change. *Journal of Management Development* 25 (7), str. 624–642.

Brady, I. K. (2014) L2 motivation in Spanish university students A pilot study on the L2 motivation self system. U: Alcaraz Mármol, G.; Jiménez-Cervantes Arnao, M., ur. *Studies in Philology Linguistics, literature and cultural studies in modern languages*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, str. 95–116.

Brady, I. K. (2019) Exploring the L2 Motivational Self System in Spain Study design and preliminary findings. *Journal of English Studies*, (17), str. 43–73.

British Council (2013) *The English effect. The impact of English, what it's worth to the UK and why it matters to the world*. London: British Council. Preuzeto sa https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/english-effect-report-v2.pdf (17. 9. 2021.)

Busse, V.; Walter, C. (2013) Foreign language learning motivation in higher education: A longitudinal study of motivational changes and their causes. *The Modern Language Journal,* 97 (2), str. 435–456.

Cameron, L.; Larsen-Freeman, D. (2007) Complex systems and applied linguistics. *International journal of applied linguistics*, 17 (2), str. 226–239.

Cameron, L.; Larsen-Freeman, D. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Candelier, M.; Camilleri-Grima, A.; Castellotti, V.; de Pietro, J. F.; Lőrincz, I.; Meißner, F. J.; Noguerol, A.; Schröder-Sura, A. (2012) *CARAP – Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture*. Milano: Università degli Studi di Milano, „Italiano LinguaDue".

Carroll, P. J. (2014) Upward self-revision. Constructing possible selves. *Basic and applied social psychology,* 36 (5), str. 377–385.

Carroll, P. J.; Shepperd, J. A.; Arkin, R. M. (2009) Downward self-revision. Erasing possible selves. *Social Cognition,* 27 (4), str. 550–578.

Carver, C. S.; Reynolds, S. L.; Scheier, M. F. (1994) The Possible Selves of Optimists and Pessimists. *Journal of Research in Personality,* 28 (2), str. 133–141.

Chan, H. Y. L. (2014) *Possible selves, vision, and dynamic systems theory in second language learning and teaching*. Doktorska disertacija. Nottingham, University of Nottingham.

Claro, J. (2020) 11. Identification with External and Internal Referents Integrativeness and the Ideal L2 Self. U: Al-Hoorie, A.H.; MacIntyre, P.D., ur. *Contemporary language motivation theory: 60 Years Since Gardner and Lambert*. Bristol: Multilingual Matters, str. 233–261.

Clément, R.; Dörnyei, Z.; Noels, K. A. (1994) Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language learning*, 44 (3), str. 417–448.

Clément, R.; Gardner, R. C.; Smythe, P. C. (1977) Motivational variables in second language acquisition: A study of francophones learning English. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 9 (2), 123–133.

Clément, R.; Gardner, R. C.; Smythe, P. C. (1980) Social and individual factors in second language acquisition. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement,* 12 (4), str. 293–302.

Coetzee-Van Rooy, S. (2019) Motivation and multilingualism in South Africa. U: Lamb, M.; Csizér, K.; Henry, A.; Ryan, S., ur. *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*. Cham: Palgrave Macmillan, str. 471–494.

Coleman, J. A. (1995) Progress, proficiency and motivation among British university language learners. *Occasional paper-Centre for Language and Communication Studies,* (40), str. 1–38.

Cook, V. (1997) Monolingual Bias in Second Language Acquisition Research by Vivian Cook Monolingual Bias in Second Language Acquisition Research. *Revista canaria de estudios ingleses*, 34, str. 35–50.

Creswell, J. W. (2014) *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks: Sage.

Crookes, G.; Schmidt, R. W. (1991) Motivation: Reopening the research agenda. *Language learning,* 41 (4), str. 469–512.

Csizér, K. (2019) The L2 motivational self system. U: Lamb, M.; Csizér, K.; Henry, A.; Ryan, S., ur. *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*. Cham: Palgrave Macmillan, str. 71–93.

Csizér, K.; Dörnyei, Z. (2005) The internal structure of language learning motivation Results of structural equation modelling. *Modern Language Journal*, 89 (1), str. 19–36.

Csizér, K.; Kormos, J. (2009) 5. Learning Experiences, Selves and Motivated Learning Behaviour: A Comparative Analysis of Structural Models for Hungarian Secondary and University Learners of English. U: Dörnyei, Z.; Ushioda, E., ur. *Motivation, language identity and the L2 self.* Bristol: Multilingual Matters, str. 98–119.

Csizér, K.; Lukács, G. (2010) The comparative analysis of motivation, attitudes and selves: The case of English and German in Hungary. *System,* 38 (1), str. 1–13.

Coetzee-Van Rooy, S. (2006) Integrativeness untenable for world Englishes learners. *World Englishes,* 25 (3-4), str. 437–450.

de Bot, K.; Larsen-Freeman, D. (2011) Researching Second Language Development from a Dynamic Systems Theory perspective. U: Verspoor, M.; De Bot, K.; Lowie, W., ur. *A dynamic approach to second language development: Methods and techniques.* Vol.29. Amsterdam: John Benjamins Publishing, str. 5–23.

de Bot, K.; Lowie, W.; Verspoor, M. (2007) A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and cognition*, 10 (1), str. 7–21.

de Bot, K.; Verspoor, M.; Lowie, W. (2005) Dynamic systems theory and applied linguistics The ultimate "so what". *International Journal of Applied Linguistics*, 15 (1), str. 116–118.

Dewaele, J. M. (2009) Individual differences in second language acquisition. U: Bhatia,T. K.; Ritchie, W. C., ur., *The New Handbook of Second Language Acquisition*, str. 623–646.

Didović Baranac, S.; Falkoni-Mjehović, D.; Vidak, N. (2016) Beliefs And Attitudes Of Croatian Learners About Learning English, German And Spanish For Specific Purposes. *3. Zbornik Sveučilišta u Dubrovniku*. Dubrovnik: Sveučilište u Dubrovniku, str. 11–30.

Dörnyei, Z. (1990) Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language learning*, 40 (1), str. 45–78.

Dörnyei, Z. (1994) Understanding second language motivation: On with the challenge! *Modern Language Journal,* 78, str. 515–523.

Dörnyei, Z. (1994) Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal,* 78, str. 273–284.

Dörnyei, Z. (1999) Motivation. U: Spolsky, B., ur. *Concise encyclopedia of educational linguistics* str. 525–532.

Dörnyei, Z. (2001) *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. (2002) The motivational basis of language learning tasks. U: Robinson, P., ur. *Individual differences and instructed language learning*, Amsterdam: John Benjamins Publishing, str. 137–158.

Dörnyei, Z. (2005) *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. New Jersey: Mahwah.

Dörnyei, Z. (2007) Creating a motivating classroom environment. U: Cummins, J.; Davison, C., ur. *International Handbook of English Language Teaching*. Vol.2, New York: Springer, str. 719–731.

Dörnyei, Z. (2009) The Motivational L2 System. U: Dörnyei, Z.; Ushioda, E., ur. *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters, str. 9-39.

Dörnyei, Z. (2009) *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Dörnyei, Z. (2010) Researching motivation: From integrativeness to the ideal L2 self. U: Hunston, S.; Oakey, D., ur. *Introducing Applied Linguistics: Concepts and Skills*. London: Routledge, str. 74–83.

Dörnyei, Z. (2010) The relationship between language aptitude and language learning motivation: Individual differences from a dynamic systems perspective. U: Macaro, E., ur. *Continuum Companion to Second Language Acquisition*. London: Continuum. str. 247–267.

Dörnyei, Z. (2019) From integrative motivation to directed motivational currents: The evolution of the understanding of L2 motivation over three decades. U: Lamb, M.; Csizér, K.; Henry, A.; Ryan, S., ur. *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*. Cham: Palgrave Macmillan, str. 39–69.

Dörnyei, Z. (2020) *Innovations and challenges in language learning motivation*. New York: Routledge.

Dörnyei, Z.; Al-Hoorie, A. H. (2017) The motivational foundation of learning languages other than Global English: Theoretical issues and research directions. *The Modern Language Journal,* 101 (3), str. 455–468.

Dörnyei, Z.; Clément, R. (2001) Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey. U: Dörnyei, Z., Schmidt, R., ur. *Motivation and second language acquisition,* (Technical Report, br. 23). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center, str. 399–432.

Dörnyei, Z.; Csizér, K. (2002) Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied linguistics,* 23 (4), str. 421–462.

Dörnyei, Z.; Csizér, K.; Németh, N. (2006) *Motivation, language attitudes and globalisation*. Multilingual Matters.

Dörnyei, Z.; Hadfield, J. (2014) *Motivating learning*. New York: Routledge.

Dornyei, Z.; Kubanyiova, M. (2014) *Motivating learners, motivating teachers: Building vision in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z.; Henry, A.; MacIntyre, P. D. (2014) *Motivational dynamics in language learning* (Vol. 81). Bristol: Multilingual Matters.

Dörnyei, Z.; Murphey, T. (2003) *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z.; Otto, I. (1998) Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*. (4). London: Thames Valley University, str. 43–69.

Dörnyei, Z.; Ryan, S. (2015) *The psychology of the language learner revisited*. New York: Routledge.

Dörnyei, Z.; Skehan, P. (2003) 18 Individual Differences in Second Language Learning. U: Doughty, C.J.; Long, M.H., ur.. *The handbook of second language acquisition*, str. 589–630.

Dörnyei, Z.; Taguchi, T. (2010) *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing* (2). New York and London: Routledge.

Dörnyei, Z.; Ushioda, E. (2011) *Teaching and researching motivation*. 2. izd. Harlow: Pearson.

Dörnyei, Z.; Ushioda, E. (2021) *Teaching and researching motivation.* 3. izd. New York: Routledge.

Douglas Fir Group. (2016) A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal,* 100 (S1), str. 19–47.

Državni zavod za statistiku (2021) *Srednje škole. Kraj šk. g. 2019./2020. i početak šk. g. 2020./2021*., 8.1.3. Preuzeto sa: https://www.dzs.hr/ (8. 10. 2021.)

Duff, P. A. (2017) Commentary Motivation for learning languages other than English in an English-dominant world. *The Modern Language Journal,* 101 (3), str. 597–607.

Ellis, N. C.; Larsen-Freeman, D. (2006) Language emergence: Implications for applied linguistics—Introduction to the special issue. *Applied linguistics*, 27 (4), str. 558–589.

Ellis, N. C. (2007) Dynamic systems and SLA: The wood and the trees. *Bilingualism: Language and cognition*, 10 (1), str. 23–25.

Ellis, R. (2004) Individual differences in second language learning. U: Davies, A.; Elder, C., ur. *The handbook of applied linguistics*, str. 525–551.

Europska komisija/EACEA/Eurydice (2017) *Ključni podaci o poučavanju jezika u školama u Europi – izdanje 2017. Izvješće Eurydicea*. Luksemburg: Ured za publikacije Europske unije u Luksemburgu. Preuzeto sa: file:///C:/Users/Racunalo/AppData/Local/Temp/ECXA17001HRN.hr.pdf (17. 9. 2021.)

Fenstermacher, S. K.; Saudino, K. J. (2006) Understanding individual differences in young children's imitative behavior. *Developmental Review*, 26 (3), str. 346–364.

Fujita, K.; Trope, Y.; Liberman, N. (2016) On the Psychology of Near and Far: A construal level theoretic approach. U: Keren, G.; Wu, G., ur. *The Wiley Blackwell handbook of judgment and decision making*. John Wiley & Sons, str. 404–430.

Fukada, Y.; Fukuda, T.; Falout, J.; Murphey, T. (2011) Increasing motivation with possible selves. U: Stewart, A., ur. *JALT2010 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT.

Gardner, R. C. (1960) *Motivational Variables in Second-Language Acquisition*. Doktorska disertacija. Montreal: McGill University.

Gardner, R. C. (1985) *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation.* London: Edward Arnold.

Gardner, R. C. (2001) Integrative motivation and second language acquisition. U: Dörnyei, Z.; Ushioda, E., ur. *Motivation and second language acquisition*, Second Language Learning Teaching & Curriculum Center. University of Hawai'I, str. 1–19.

Gardner, R. C. (2001) Language learning motivation: The student, the teacher, and the researcher. *Texas papers in foreign language education,* 6 (1), str. 1–18.

Gardner, R. C. (2006) The socio-educational model of second language acquisition: A research paradigm. *Eurosla yearbook,* 6 (1), str. 237–260.

Gardner, R. C. (2010) *Motivation and second language acquisition: The socio-educational model.* Vol. 10. New York: Peter Lang.

Gardner, R. C. (2019) The Socio-educational Model of Second Language Acquisition. U: Lamb, M.; Csizér, K.; Henry, A.; Ryan, S., ur. *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*. Cham: Palgrave Macmillan, str. 21–37.

Gardner, R. C.; Lambert, W. E. (1959) Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie,* 13 (4), str. 266–272.

Gardner, R. C.; Lambert, W. E. (1972) *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury: Rowley.

Gardner, R. C.; MacIntyre, P. D. (1992) A student's contributions to second language learning. Part I Cognitive variables. *Language Teaching,* 25 (04), str. 211–220.

Gardner, R. C.; MacIntyre, P. D. (1993) A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables. *Language teaching,* 26 (1), str. 1–11.

Gardner, R. C.; Masgoret, A. M., Tennant, J.; Mihić, Lj. (2004) Integrative motivation: Changes during a year-long intermediate-level language course. *Language learning,* 54 (1), str. 1–34.

Gardner, R. C.; Smythe, P. C. (1975) Second Language Acquisition: A Social Psychological Approach. *Research Bulletin No. 332*, The University of Western Ontario.

Gardner, R. C.; Smythe, P. C.; Clément, R.; Gliksman, L. (1976) Second-language learning: A social psychological perspective. *Canadian Modern Language Review,* 32 (3), str. 198–213.

Gardner, R. C.; Tremblay, P. F. (1994) On motivation, research agendas, and theoretical frameworks 1. *The Modern Language Journal*, 78 (3), str. 359–368.

Gardner, R. C.; Tremblay, P. F. (1994) On Motivation: Measurement and Conceptual Considerations 1. *The Modern Language Journal*, 78 (4), str. 524–527.

Gibbs, G. R. (2007) *Analyzing qualitative data*. London: Sage Publications.

Giles, H.; Byrne, J. L. (1982) An intergroup approach to second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development,* 3 (1), str. 17–40.

Graddol, D. (2006) *English next.* Vol. 62. London: British Council.

Gould, D.; Voelker, D. K.; Damarjian, N.; Greenleaf, C. (2014) Imagery training for peak performance. U: Van Raalte, J.L.; Brewer, B. W. ur., *Exploring sport and exercise psychology*. Washington, D.C.: American Psychological Association, str. 55–82.

Henry, A. (2009) Gender differences in compulsory school pupils' L2 self-concepts A longitudinal study. *System,* 37 (2), str. 177–193.

Henry, A. (2010) Contexts of possibility in simultaneous language learning: Using the L2 Motivational Self System to assess the impact of global English. *Journal of Multilingual and Multicultural development*, 31 (2), str. 149–162.

Henry, A. (2011) Examining the impact of L2 English on L3 selves: A case study. *International Journal of Multilingualism*, 8 (3), str. 235–255.

Henry, A. (2012) *L3 Motivation*. Doktorska disertacija. Gothenburg: University of Gothenburg. Faculty of Education.

Henry, A. (2014) The motivational effects of crosslinguistic awareness: Developing third language pedagogies to address the negative impact of the L2 on the L3 self-concept. *Innovation in Language Learning and Teaching,* 8 (1), str. 1–19.

Henry, A. (2015) The dynamics of possible selves. U: Dörnyei, Z.; MacIntyre, P; Henry, A., ur. *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters, str. 83–94.

Henry, A. (2015) The dynamics of L3 motivation: A longitudinal interview / observation based study. Dörnyei, Z.; MacIntyre, P; Henry, A., ur. *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters, str. 315–342.

Henry, A. (2015) Swedish or English Migrants' experiences of the exchangeability of language resources. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism,* 19 (4), str. 442–463.

Henry, A. (2015) Enablements and constraints inventorying affordances associated with lingua franca English. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism,* 19 (5), str. 488–510.

Henry, A. (2017) L2 motivation and multilingual identities. *The Modern Language Journal,* 101 (3), str. 548–565.

Henry, A. (2020) Learner–environment adaptations in multiple language learning: casing the ideal multilingual self as a system functioning in context. *International Journal of Multilingualism,* str. 1–18.

Henry, A.; Cliffordson, C. (2017) The impact of out-of-school factors on motivation to learn English: Self-discrepancies, beliefs, and experiences of self-authenticity. *Applied Linguistics,* 38 (5), str. 713–736.

Henry, A.; Thorsen, C. (2018) The ideal multilingual self: Validity, influences on motivation, and role in a multilingual education. *International Journal of Multilingualism,* 15 (4), str. 349–364.

Herbst, K. C.; Gaertner, L.; Insko, C. A. (2003) My head says yes but my heart says no: Cognitive and affective attraction as a function of similarity to the ideal self. *Journal of Personality and Social Psychology,* 84 (6), str. 1206–1219.

Herdina, P.; Jessner, U. A. (2004) *Dynamic model of multilingualism: perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.

Higgins, E. T. (1987) Self-discrepancy: a theory relating self and affect. *Psychological review*, 94 (3), str. 319–340.

Higgins, E. T. (1989) Self-Discrepancy Theory: What Patterns of Self-Beliefs Cause People to Suffer?. *Advances in Experimental Social Psychology.* Vol. 22, str. 93–136.

Higgins, E. T. (1989) Continuities and Discontinuities in Self-Regulatory and Self-Evaluative Processes. A Developmental Theory Relating Self and Affect. *Journal of Personality*, 57 (2), str. 407–444.

Higgins, E. T. (1996) The "self digest": Self-knowledge serving self-regulatory functions. *Journal of Personality and Social Psychology,* 71 (6), str. 1062–1083.

Higgins, E. T. (1998) Promotion and prevention Regulatory focus as a motivational principle. *Advances in experimental social psychology.* Vol. 30. Academic Press, str. 1–46.

Higgins, E. T.; Strauman, T.; Klein, R. (1986) Standards and the process of self-evaluation: Multiple affects from multiple stages. U: Sorrentino, R.M.; Higgins, E.T., ur. *Handbook of Motivation and Cognition: Foundations of Social Behavior*, New York: Guilford Press, str. 23–63.

Hiver, P. (2015) Attractor States. U: Dörnyei, Z; Henry, A.; MacIntyre, P., ur. *Motivational dynamics in language learning*. Multilingual Matters, str. 20–28.

Huensch, A.; Thompson, A. S. (2017) Contextualizing Attitudes Toward Pronunciation Foreign Language Learners in the United States. *Foreign Language Annals,* 50 (2), str. 410–432.

Irie, K. (2003) What do we know about the language learning motivation of university students in Japan Some patterns in survey studies. *JALT JOURNAL,* 25 (1), str. 86–100.

Islam, M.; Lamb, M.; Chambers, G. (2013) The L2 Motivational Self System and National Interest. A Pakistani perspective. *System,* 41 (2), str. 231–244.

Jakovac, M.; Kamenov, Ž. (2012) Uloga prethodnog iskustva, motivacije i strategija učenja u uspjehu iz engleskog jezika struke. *Strani jezici,* 41 (1), str. 7–32.

Jelaska, Z. (2005) *Hrvatski kao drugi i strani jezik*. Zagreb: Hrvatska Sveučilišna Naklada.

Jelaska, Z. (2007) Ovladavanje jezikom: izvornojezična i inojezična istraživanja. *Lahor: časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik,* 1 (3), str. 86–99.

Jessner, U. (2008) A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness. *The modern language journal,* 92 (2), str. 270–283.

Kabalin Borenić, V. (2018) Razlike u stavovima i motivaciji za učenje engleskoga jezika među studentima koji stručne kolegije slušaju na hrvatskome i studentima koji biraju stručne

kolegije na engleskome. U: Omrčen, D.; Krakić, A., ur. *Od teorije do prakse u jeziku struke*. Zagreb: Udruga nastavnika jezika struke na visokoškolskim ustanovama, str. 80–93.

Karlak, M. (2014) *Odnos strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije u stranom jeziku.* Doktorska disertacija. Osijek: Sveučilište u Osijeku.

Kormos, J.; Csizér, K. (2008) Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language Attitudes, selves, and motivated learning behavior. *Language learning,* 58 (2), str. 327–355.

Kormos, J.; Kiddle, T.; Csizér, K. (2011) Systems of goals, attitudes, and self-related beliefs in second-language-learning motivation. *Applied linguistics,* 32 (5), str. 495–516.

Krashen, S. D. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition.* Oxford: Pergamon Institute of English.

Lamb, M. (2004) Integrative motivation in a globalizing world. *System,* 32 (1), str. 3-19.

Lamb, M. (2007) The impact of school on EFL learning motivation: An Indonesian case study. *Tesol Quarterly*, 41 (4), str. 757–780.

Lamb, M. (2012) A self system perspective on young adolescents' motivation to learn English in urban and rural settings. *Language learning,* 62 (4), str. 997–1023.

Larsen-Freeman, D. (2002) Language acquisition and language use from a chaos / complexity theory perspective. U: Kramsch, C., ur. *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives*. London: Continuum, str. 33–46.

Larsen-Freeman, D. (2015) Ten 'Lessons' from Complex Dynamic Systems Theory: What is on Offer. U: Dörnyei, Z.; Henry, A.; MacIntyre, P., ur. *Motivational dynamics in language learning*. Multilingual Matters, str. 11–19.

Lavrakas, P. J. (2008) *Encyclopedia of survey research methods*. Thousand Oaks: Sage publications.

Letica Krevelj, S. (2014) *Crosslinguistic interaction in acquiring English as L3: Role of psychotypology and L2 status*. Doktorska disertacija. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.

Letica Krevelj, S. & Kovačić, N. (u tisku) *DLC of consecutive multilinguals studying languages in an officially monolingual environment*. New York: Springer.

Lim, H. Y. (2002) The Interaction of Motivation, Perception, and Environment: One EFL Learners' Experience. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics,* 7 (2), str. 91–106.

Liu, M. (2020) The emotional basis of the ideal multilingual self the case of simultaneous language learners in China. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, str. 1–18.

Lvovich, N. (1997) *The multilingual self: An inquiry into language learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

MacIntyre, P. D.; MacKinnon, S. P.; Clément, R. (2009) 3. The Baby, the Bathwater, and the Future of Language Learning Motivation Research. U: Dörnyei, Z.; Ushioda, E., ur. *Motivation, language identity and the L2 self.* Bristol: Multilingual Matters, str. 43–65.

MacIntyre, P. D.; MacKinnon, S. P.; Clément, R. (2009) 10. Toward the Development of a Scale to Assess Possible Selves as a Source of Language Learning Motivation. U: Dörnyei, Z.; Ushioda, E., ur. *Motivation, language identity and the L2 self.* Bristol: Multilingual Matters, str. 193–214.

Mackay, J. (2014) 20 Applications and Implications of the L2 Motivational Self System in a Catalan EFL Context. U: Csizér, K.; Magid, M., ur. *The Impact of Self-Concept on Language Learning*, str. 377–400.

Mackay, J. (2016) *An ideal L2 self intervention implications for self-concept, motivation and engagement with the target language*. Doktorska disertacija. Barcelona: Sveučilište u Barceloni.

Mackay, D. J. (2019) An ideal second language self intervention: Development of possible selves in an English as a Foreign Language classroom context. *System,* str. 50–62.

Magid, M.; Chan, L. (2012) Motivating English learners by helping them visualise their Ideal L2 Self: Lessons from two motivational programmes. *Innovation in Language Learning and Teaching,* 6 (2), str. 113–125.

Mardešić, S. (2011) *Uloga refleksivnog pristupa u inicijalnom obrazovanju nastavnika stranih jezika*. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Mardešić, S.; Gverović, A.; Puljizević, A. (2020) Motivation in modern language studies: A pilot study in Italian language. U: Geld, R.; Letica, S., ur. *UZRT 2018: Empirical studies in Applied Linguistics*. Zagreb: FF press, str. 34–55.

Markus, H.; Nurius, P. (1986) Possible selves. *American psychologist*, 41 (9), str. 954–969.

Markus, H.; Ruvolo, A. (1989) Possible selves: Personalized representations of goals. U: Pervin, L.A., ur. *Goal concepts in personality and social psychology.* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., str. 211–241.

Martinović, A. (2014) *The acquisition of English as a second language: Motivational aspects*. Doktorska disertacija. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.

May, S. (2014) Disciplinary divides, knowledge construction, and the multilingual turn. U: May, S., ur. *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. New York: Routledge, str. 7–31.

May, S. (2019) Negotiating the multilingual turn in SLA. *The Modern Language Journal,* 103, str. 122–129.

McAdams, D. P. (2013) *The redemptive self: Stories Americans live by-revised and expanded edition*. Oxford University Press.

McAdams, D. P.; McLean, K. C. (2013) Narrative Identity. *Current Directions in Psychological Science*, 22 (3), str. 233–238.

McAdams, D. P.; Pals, J. L. (2006) A new Big Five: Fundamental principles for an integrative science of personality. *American Psychologist,* 61 (3), str. 204–217.

Medved Krajnović, M. (2009) SLA i OVIJ: što se krije iza skraćenice?. *Lahor: časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik,* 1 (7), str. 95–109.

Medved Krajnović, M. (2010) *Od jednojezičnosti do višejezičnosti: Uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*. Zagreb: Leykam International.

Mendoza, A. (2020) Negotiating the multilingual turn in SLA Response to Stephen May. *The Modern Language Journal,* 104 (1), str. 304–308.

Mihaljević, J. (1990) Research on motivation for learning English as a foreign language-A project in progress. *Studia Romanica et Anglica Zagrabiensia: Revue publiée par les Sections romane, italienne et anglaise de la Faculté des Lettres de l'Université de Zagreb*, 35, str. 151–160.

Mihaljević Djigunović, J. (1998) *Uloga afektivnih faktora u učenju stranoga jezika*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Mihaljević Djigunović, J.; Bagarić, V. (2007) A comparative study of attitudes and motivation of Croatian. *Studia Romanica et Anglica Zagrabiensia: Revue publiée par les Sections romane, italienne et anglaise de la Faculté des Lettres de l'Université de Zagreb*, 52, str. 259–281.

Noels, K. A.; Lou, N. M.; Lascano, D. I. V.; Chaffee, K. E.; Dincer, A.; Zhang, Y. S. D.; Zhang, X. (2019) Self-determination and motivated engagement in language learning. U: Lamb, M.; Csizér, K.; Henry, A.; Ryan, S., ur. *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*. Cham: Palgrave Macmillan, str. 95–115.

Norman, C. C.; Aron, A. (2003) Aspects of possible self that predict motivation to achieve or avoid it. *Journal of Experimental Social Psychology,* 39 (5), str. 500–507.

Norton, B. (2001) Non-participation, imagined communities and the language classroom. Learner contributions to language learning. U: Breen, M., ur. *New directions in research*. Harlow: Pearson Education, str. 159–171.

Norton, B. (2016) Identity and language learning: Back to the future. *TESOL quarterly,* 50 (2), str. 475–479.

Nowak, A.; Vallacher, R. R.; Zochowski, M. (2005) The emergence of personality: Dynamic foundations of individual variation. *Developmental review,* 25 (3-4), str. 351–385.

Ortega, L. (2013) SLA for the 21st century: Disciplinary progress, transdisciplinary relevance, and the bi/multilingual turn. *Language learning*, 63, str. 1–24.

Ortega, L. (2015) Second language learning explained? SLA across 10 contemporary theories. U: VanPatten, B.; Williams, J., ur. *Theories in second language acquisition: An introduction.* New York: Routledge, str. 245–272.

Ortega, L. (2019) SLA and the study of equitable multilingualism. *The Modern Language Journal,* 103, str. 23–38.

Oxford, R.; Shearin, J. (1994) Language learning motivation. Expanding the theoretical framework. *The modern language journal*, 78 (1), str. 12–28.

Oyserman, D.; Bybee, D.; Terry, K. (2006) Possible selves and academic outcomes: How and when possible selves impel action. *Journal of personality and social psychology,* 91 (1), str. 188–204.

Oyserman, D.; Markus, H. R. (1990) Possible selves and delinquency. *Journal of personality and social psychology,* 59 (1), str. 112–125.

Oyserman, D.; Markus, H. (1990) Possible selves in balance: Implications for delinquency. *Journal of Social Issues,* 46 (2), str. 141–157.

Papi, M. (2010) The L2 motivational self system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach. *System,* 38 (3), str. 467–479.

Papi, M.; Teimouri, Y. (2012) Dynamics of selves and motivation a cross-sectional study in the EFL context of Iran. *International Journal of applied linguistics*, 22 (3), str. 287–309.

Papi, M.; Teimouri, Y. (2014) Language learner motivational types. A cluster analysis study. *Language Learning,* 64 (3), str. 493–525.

Papi, M.; Bondarenko, A. V.; Mansouri, S.; Feng, L.; Jiang, C. (2019) Rethinking L2 motivation research. The 2 × 2 model of L2 self-guides. *Studies in Second Language Acquisition*, 41 (2), str. 337–361.

Papi, M.; Hiver, P. (2020) Language learning motivation as a complex dynamic system: A global perspective of truth, control, and value. *The Modern Language Journal,* 104 (1), str. 209–232.

Pašalić, M. (2021) *Motivacijske strategije nastavnika i motivacija učenika kao čimbenici uspješnosti učenja engleskoga kao stranog jezika*. Doktorska disertacija. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.

Pavlenko, A. (2002) 11. Poststructuralist Approaches to the Study of Social Factors in Second Language Learning and Use. U: Cook, V., ur. *Portraits of the L2 user.* Clevedon: Multilingual Matters, str. 275–302.

Pavlenko, A. (2006) Bilingual selves. U: Pavlenko, A., ur. *Bilingual minds: Emotional experience, expression, and representation*. Clevedon: Multilingual Matters.

Pavlenko, A. (2007) Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied linguistics,* 28 (2), str. 163–188.

Pavlenko, A.; Norton, B. (2007) Imagined communities, identity, and English language learning. U: *International handbook of English language teaching*. Springer, Boston, M,. str. 669–680.

Pavličević-Franić, D. (2006) Jezičnost i međujezičnost između sustava, podsustava i komunikacije. *LAHOR, časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jetzik*, 1 (1), str. 1–14.

Pizzolato, J. E. (2006) Achieving college student possible selves: Navigating the space between commitment and achievement of long-term identity goals. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology,* 12 (1), str. 57–69.

Ruvolo, A. P.; Markus, H. R. (1992) Possible selves and performance: The power of self-relevant imagery. *Social cognition,* 10 (1), str. 95–124.

Ryan, Stephen (2008) *The ideal L2 selves of Japanese learners of English*. Doktorska disertacija. Nottingham: University of Nottingham.

Ryan, S. (2009) Self and Identity in L2 Motivation in Japan: The Ideal L2 Self and Japanese Learners of English. U: Dörnyei, Z.; Ushioda, E., ur. *Motivation, language identity and the L2 self.* Bristol: Multilingual Matters, str. 120–143.

Sampson, R. (2012) The language-learning self, self-enhancement activities, and self perceptual change. *Language Teaching Research,* 16 (3), str. 317–335.

Schumann, J. H. (1976) Social distance as a factor in second language acquisition. *Language learning*, 26 (1), str. 135–143.

Schumann, J. H. (1986) Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of multilingual & multicultural development,* 7 (5), str. 379–392.

Schumann, J. H. (2015) Foreword. U: Dörnyei, Z.; Henry, A.; MacIntyre, P. D., ur. (2014) *Motivational dynamics in language learning*. Vol. 81. Bristol: Multilingual Matters.

Schug, D. (2019) *English courses across disciplines. A question of motivation*. Doktorska disertacija. Pariz: Paris 8.

Schunk, D. H.; Meece, J.; Pintrich, P. R. (2014) *Motivation in education: Theory, research, and applications (4th edition).* Harlow: Pearson.

Spolsky, B. (2000) Anniversary article. Language motivation revisited. *Applied linguistics,* 21 (2), str. 157–169.

Tabachnick, B.; Fidell, L. (2013) *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson Education.

Taguchi, T.; Magid, M.; Papi, M. (2009) The L2 Motivational Self System among Japanese, Chinese and Iranian Learners of English: A Comparative Study. U: Dörnyei, Z.; Ushioda, E., ur. *Motivation, language identity and the L2 self.* Bristol: Multilingual Matters, str. 66–97.

Takač, V. P.; Medve, V. B. (2016) Second language motivation: A comparison of constructs. U: Lehmann, M.; Lugossy, R.; Horváth I.J., ur. *UPRT Empirical Studies in English Applied Linguistics*. Pécs: Lingua Franca Csoport, str. 107–125.

Takahashi, C. (2021) Developing the ideal multilingual self in the era of global English: a case in the Japanese context. *The Language Learning Journal,* 49 (3), str. 358–369.

Taylor, F.; Busse, V.; Gagova, L.; Marsden, E.; Roosken, B. (2013) *Identity in foreign language learning and teaching Why listening to our students' and teachers' voices really does matter*. London: British Council.

Teimouri, Y. (2017) L2 selves, emotions, and motivated behaviors. *Studies in Second Language Acquisition,* 39 (4), str. 681–709.

Thompson, A. S. (2016) How do multilinguals conceptualize interactions among languages studied? Operationalizing Perceived Positive Language Interaction (PPLI). U: Ortega, L.; Tyler, A.E.; Park, H.I.; Uno, M., ur. *The usage-based study of language learning and multilingualism*. Washington: Georgetown University Press, str. 91–111.

Thompson, A. S. (2017) Don't tell me what to do! The anti-ought-to self and language learning motivation. *System,* 67, str. 38–49.

Thompson, A. S. (2017) Language learning motivation in the United States: An examination of language choice and multilingualism. *The Modern Language Journal*, 101 (3), str. 483–500.

Thompson, A. S. (2019) Motivation for formal learning of multiple languages. U: Lamb, M.; Csizér, K.; Henry, A.; Ryan, S., ur. *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*. Cham: Palgrave Macmillan, str. 641–660.

Thompson, A. S. (2020) My many selves are still me: Motivation and multilingualism. *Studies in Second Language Learning and Teaching,* 10 (1), str. 159–176.

Thompson, A. S.; Aslan, E. (2015) Multilingualism, perceived positive language interaction (PPLI), and learner beliefs: what do Turkish students believe?. *International Journal of Multilingualism,* 12 (3), str. 259–275.

Thompson, A. S.; Erdil-Moody, Z. (2016) Operationalizing multilingualism: Language learning motivation in Turkey. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism,* 19 (3), str. 314–331.

Thompson, A. S.; Lee, J. (2013) Anxiety and EFL: does multilingualism matter? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism,* 16 (6), str. 730–749.

Thompson, A. S., & Liu, Y. (2018). Multilingualism and emergent selves: Context, languages, and the anti-ought-to self. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, str. 1–18.

Thompson, A. S.; Vásquez, C. (2015) Exploring motivational profiles through language learning narratives. *The Modern Language Journal*, 99 (1), str. 158–174.

Thorsen, C.; Henry, A.; Cliffordson, C. (2017) The case of a missing person? The current L2 self and the L2 motivational self system. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, str. 1–17.

Tremblay, P. F.; Gardner, R. C. (1995) Expanding the motivation construct in language learning. *The modern language journal*, 79 (4), str. 505–518.

Ushioda, E. (1998) Effective motivational thinking: A cognitive theoretical approach to the study of language learning motivation. U: Alcón Soler, E., (ur.) *Current issues in English language methodology*. Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, str. 77–90.

Ushioda, E. (2001) Language Learning At University: Exploring The Role Of Motivational Thinking. U: Dörnyei, Z.; Schmidt, R., ur. *Motivation and Second Language Acquisition* (Technical Report, br. 23). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center, str. 93–125.

Ushioda, E. (2009) 11. A Person-in-Context Relational View of Emergent Motivation, Self and Identity. U: Dörnyei, Z.; Ushioda, E., ur. *Motivation, language identity and the L2 self.* Bristol: Multilingual Matters, str. 215–228.

Ushioda, E. (2015) 6. Context and Complex Dynamic Systems Theory. In Z. Dörnyei, P. MacIntyre; A. Henry (ur.) *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters. str. 47–54.

Ushioda, E. (2017) The impact of global English on motivation to learn other languages: Toward an ideal multilingual self. *The Modern Language Journal*, 101 (3), str. 469-482.

Ushioda, E.; Dörnyei, Z. (2009) Motivation, Language Identities and the L2 Self: A Theoretical Overview. U: Dörnyei Z.; Ushioda, E., ur. *Motivation, language identity and the L2 self.* Bristol: Multilingual Matters, str. 1–8.

Ushioda, E.; Dörnyei, Z. (2017) Beyond global English: Motivation to learn languages in a multicultural world: Introduction to the special issue. *The Modern Language Journal,* 101 (3), str. 451–454.

Vijeće Europske Unije (2014) Zaključci Vijeća o višejezičnosti i razvoju jezičnih kompetencija. Bruxelles: Vijeće Europske Unije. Preuzeto s: https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/142692.pdf (13. 9. 2020.)

Vijeće Europske Unije (2019) Preporuka Vijeća o sveobuhvatnom pristupu poučavanju i učenju jezikâ. Bruxelles: Vijeće Europske Unije. Preuzeto s: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02)&from=EN (17. 10. 2020)

Wakslak, C. J.; Nussbaum, S.; Liberman, N.; Trope, Y. (2008) Representations of the self in the near and distant future. *Journal of Personality and Social Psychology,* 95 (4), str. 757–773.

Wang, T.; Fisher, L. (2021) Using a dynamic Motivational Self System to investigate Chinese undergraduate learners' motivation towards the learning of a LOTE: the role of the multilingual self. *International Journal of Multilingualism*, str. 1–23.

Wang, Z.; Zheng, Y. (2019) Chinese university students' multilingual learning motivation under contextual influences. A multi-case study of Japanese majors. *International Journal of Multilingualism*, str. 1–18.

Vidak, N. (2019) *Provjera valjanosti konstrukta inojezičnoga motivacijskoga sustava pojma o sebi*. Doktorska disertacija. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.

Yashima, T. (2000) Orientations and motivations in foreign language learning A study of Japanese college students. *JACET Bulletin*, 31, str. 121–133.

Yashima, T. (2002) Willingness to communicate in a second language The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal,* 86 (1), str. 54–66.

Yashima, T. (2009) International Posture and the Ideal L2 Self in the Japanese EFL Context. U: Dörnyei, Z.; Ushioda, E., ur. *Motivation, language identity and the L2 self.* Bristol: Multilingual Matters, str. 144–163.

You, C.; Chan, L. (2015) The Dynamics of L2 Imagery in Future Motivational Self-Guides. U: Dörnyei, Z.; MacIntyre, P.; Henry, A., ur. *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters. str. 397–418.

You, C.; Dörnyei, Z.; Csizér, K. (2016) Motivation, vision, and gender: A survey of learners of English in China. *Language Learning,* 66 (1), str. 94–123.

Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju, čl. 78, NN 123/03 od 31. 07. 2003. Preuzeto s: https://www.zakon.hr/cms.htm?id=481 (8. 10. 2021.)

Zvonarević, M. (1978) *Socijalna psihologija* (2. izdanje). Zagreb: Školska knjiga.

9. POPIS SLIKA I TABLICA

9.1 Popis slika

Slika 1. Gardnerov socio-edukacijski model ovladavanja inim jezikom: prikaz dobiven strukturalnim modeliranjem (Gardner, 2006: 246) 18

Slika 2. Shematski prikaz veza između varijabli i kriterijskih mjera dobiven strukturnim modeliranjem u mađarskomu longitudinalnom istraživanju (Dörnyei, Csizér i Németh, 2006) 33

Slika 3. Prikaz *Inojezičnoga motivacijskog pojma o sebi* (IMPOS) 37

Slika 4. Prikaz dinamike mogućih ja (Henry, 2015a: 92) 54

Slika 5. Interakcije različitih ISTRAJ-a iz kojih nastaje IVIŠAJ (Henry, 2017: 555) 64

Slika 6. Engleski jezik: zastupljenost triju tema 110

Slika 7. Talijanski jezik: zastupljenost triju tema 113

Slika 8. Francuski jezik: zastupljenost triju tema 118

Slika 9. Španjolski jezik: zastupljenost triju tema 120

9.2 Popis tablica

Tablica 1. Broj studenata njemačkoga jezika prema sveučilištu (N = 118) 84

Tablica 2. Broj studenata njemačkoga jezika prema godini i razini studija (N = 118) 84

Tablica 3. Ukupni broj studenata u glavnomu istraživanju prema sveučilištu (N = 665) 85

Tablica 4. Broj studenata talijanskoga jezika prema godini i razini studija (N = 362) 85

Tablica 5. Broj studenata talijanskoga jezika na početnoj i na završnima godinama studija (N = 207) 86

Tablica 6. Broj studenata francuskoga jezika prema godini i razini studija (N = 146)..... 86

Tablica 7. Broj studenata francuskoga jezika na početnoj i na završnima godinama studija (N = 86) 87

Tablica 8. Broj studenata španjolskoga jezika prema godini i razini studija (N = 157) 87

Tablica 9. Broj studenata španjolskoga jezika na početnoj i na završnima godinama studija (N = 92) 88

Tablica 10. Faktorska opterećenja i komunaliteti za čestice skale *Idealno englesko ja* (N = 118) 94

Tablica 11. Faktorska opterećenja i komunaliteti za čestice skale *Idealno njemačko ja* (N = 118) 95

Tablica 12. Faktorska opterećenja i komunaliteti za čestice skale *Sadašnje njemačko ja* (N = 118) 96

Tablica 13. Faktorska opterećenja i komunaliteti za čestice skale *Idealno višejezično ja* 97

Tablica 14. Faktorska opterećenja i komunaliteti za čestice skale *Stavovi prema učenju njemačkoga jezika* (N = 118) 97

Tablica 15. Faktorska opterećenja i komunaliteti za čestice skale *Namjera ulaganja truda u učenje njemačkoga jezika* (N = 118) 98

Tablica 16. Statistički pokazatelji pouzdanosti za čestice skale *Idealno englesko ja* kod studenata talijanskoga jezika (N = 362) 127

Tablica 17. Statistički pokazatelji pouzdanosti za čestice skale *Idealno englesko ja* kod studenata španjolskoga jezika (N = 157)..... 127

Tablica 18. Statistički pokazatelji pouzdanosti za čestice skale *Idealno englesko ja* kod studenata francuskoga jezika (N = 146) 128

Tablica 19. Statistički pokazatelji pouzdanosti za čestice skale *Idealno talijansko ja* kod studenata talijanskoga jezika (N = 362) 129

Tablica 20. Statistički pokazatelji pouzdanosti za čestice skale *Idealno španjolsko ja* kod studenata španjolskoga jezika (N = 157)..... 130

Tablica 21. Statistički pokazatelji pouzdanosti za čestice skale *Idealno francusko ja* kod studenata francuskoga jezika (N = 146) 131

Tablica 22. Statistički pokazatelji pouzdanosti za čestice skale *Sadašnje talijansko ja* kod studenata talijanskoga jezika (N = 362) 132

Tablica 23. Statistički pokazatelji pouzdanosti za čestice skale *Sadašnje španjolsko ja* kod studenata španjolskoga jezika (N = 157) 132

Tablica 24. Statistički pokazatelji pouzdanosti za čestice skale *Sadašnje francusko ja* kod studenata francuskoga jezika 133

Tablica 25. Statistički pokazatelji pouzdanosti za čestice skale *Idealno višejezično ja* kod studenata talijanskoga jezika (N = 362) 134

Tablica 26. Statistički pokazatelji pouzdanosti za čestice skale *Idealno višejezično ja* kod studenata španjolskoga jezika (N = 157) 135

Tablica 27. Statistički pokazatelji pouzdanosti za čestice skale *Idealno višejezično ja* kod studenata francuskoga jezika (N = 146) 135

Tablica 28. Statistički pokazatelji pouzdanosti za čestice skale *Stavovi prema učenju talijanskoga jezika* kod studenata talijanskoga jezika (N = 362) 136

Tablica 29. Statistički pokazatelji pouzdanosti za čestice skale *Stavovi prema učenju španjolskoga jezika* kod studenata španjolskoga jezika (N = 157) 137

Tablica 30. Statistički pokazatelji pouzdanosti za čestice skale *Stavovi prema učenju francuskoga jezika* kod studenata francuskoga jezika (N = 146) 137

Tablica 31. Statistički pokazatelji pouzdanosti za čestice skale *Namjere ulaganja truda u učenje talijanskoga jezika* kod studenata talijanskoga jezika (N = 362) 138

Tablica 32. Statistički pokazatelji pouzdanosti za čestice skale *Namjere ulaganja truda u učenje španjolskoga jezika* kod studenata španjolskoga jezika (N = 157) 138

Tablica 33. Statistički pokazatelji pouzdanosti za čestice skale *Namjere ulaganja truda u učenje francuskoga jezika* kod studenata francuskoga jezika (N = 146) 139

Tablica 34. Deskriptivna statistika za sve skale upitnika za istraživanje motivacije kod studenata talijanskoga jezika 141

Tablica 35. Deskriptivna statistika za sve skale za istraživanje motivacije kod studenata španjolskoga jezika 142

Tablica 36. Deskriptivna statistika za sve skale za istraživanje motivacije kod studenata francuskoga jezika 142

Tablica 37. Rezultati Wilcoxonovoga testa: razlika između *Idealnoga engleskog ja* i *Idealnoga talijanskog ja* kod studenata talijanskoga jezika (N = 84) 144

Tablica 38. Rezultati Wilcoxonovoga testa: razlika između *Idealnoga engleskog ja* i *Idealnoga španjolskog ja* kod studenata španjolskoga jezika (N = 56) 144

Tablica 39. Rezultati Wilcoxonovoga testa: razlika između *Idealnoga engleskog ja* i *Idealnoga francuskog ja* kod studenata francuskoga jezika (N = 36) 144

Tablica 40. Deskriptivna statistika za varijable ISTRAJ – SASTRAJ za svaki jezik (N = 361 / 156 / 145) 145

Tablica 41. Rezultati Mann-Whitney U testa: razlika ISTRAJ – SASTRAJ s obzirom na godinu studija kod studenata talijanskoga jezika 146

Tablica 42. Rezultati Mann-Whitney U testa: razlika ISTRAJ – SASTRAJ s obzirom na godinu studija kod studenata španjolskoga jezika 147

Tablica 43. Rezultati Mann-Whitney U testa: razlika ISTRAJ – SASTRAJ s obzirom na godinu studija kod studenata francuskoga jezika 147

10. PRILOZI

Prilog 1.

Etičko povjerenstvo
Vijeća doktorskoga studija Glotodidaktika
Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu

Zagreb, 24. ožujka 2021.

Na svojoj sjednici 23. ožujka 2021. raspravljali smo o sinopsisu Lorete Šimunić, o rizicima od neizravne prisile budući da će se ispitivati studenti i nužnosti da jasno da do znanja kako ne će snositi nikakve posljedice sudjelovanjem ili nesudjelovanjem u istraživanju te potpunoj zaštićenosti identiteta ispitanika.

Zaključili smo da su navedeni svi nužni podatci potrebni za obaviješteni pristanak i da se odobrava prijedlog istraživanja Lorete Šimunić *Motivacija hrvatskih višejezičnih studenata za učenje romanskih jezika*.

Za Etičko povjerenstvo
doktorskoga studija Glotodidaktike

Prof. dr. sc. Zrinka Jelaska, voditeljica

Prilog 2.

Pisma sudionicima istraživanja poslana su u slučajevima u kojima nije postojala mogućnost za izravni kontakt tijekom redovne nastave. Svakoj skupini studenata prilagođene su poveznice za pristup upitnicima koji se nalaze u Prilogu 3. i u Prilogu 4.

Poštovani kolege, poštovane kolegice,

Ovo istraživanje provodim za potrebe izrade doktorskoga rada pod nazivom *Motivacija hrvatskih višejezičnih studenata za učenje romanskih jezika* na poslijediplomskomu doktorskomu studiju Glotodidaktike na Filozofskomu fakultetu Sveučilišta u Zagrebu.

Budući da ste upravo vi studenti i studentice jednoga od triju romanskih jezika kojima se bavim, molila bih vas za sudjelovanje u istraživanju ispunjavanjem anketnoga upitnika.

Vaše sudjelovanje u ovomu istraživanju u potpunosti je anonimno i dobrovoljno, a vaši odgovori bit će korišteni za grupnu obradu podataka. Zamolila bih vas samo da **pažljivo pročitate uputu prije svake skupine pitanja jer se neke skupine pitanja razlikuju samo po uputi**. Na primjer, vidjet ćete natpise „željeno stanje“ i „sadašnje stanje“ pa vas molim da razmišljate ili o onome što biste željeli biti i postati kada odgovarate na pitanja o željenomu stanju ili o onome što sad već znate i jeste dok odgovarate na pitanja o sadašnjemu stanju.

Kada odgovarate na pitanja **o iskustvu na kolegijima koje trenutno ne pohađate**, molim vas da uzmete u obzir vaše osobno iskustvo iz doba kada ste pohađali nastavu iz tih kolegija.

Upitniku možete pristupiti na poveznici: (*prilagođena poveznica za svaku skupinu studenata*)

Ako budete imali pitanja ili potrebu za pojašnjenjem, stojim na raspolaganju putem e-maila (lsimunic@unizd.hr).

Radujem se svakomu Vašem odgovoru i unaprijed Vam se zahvaljujem!

Srdačno,

Loreta Šimunić

Prilog 3.

Ova je inačica upitnika ponuđena studentima prvih godina preddiplomskih studija. U nastavku je prikazana objedinjena inačica s terminima talijanski/francuski/španjolski, ali u istraživanju je primijenjena posebna inačica za svaki od triju jezika zbog kako bi se pojednostavilo ispunjavanje upitnika. Nadalje, valja napomenuti kako je istraživanje u cijelosti provedeno putem platforme *Lime Survey* pa su upitniku pridružene automatske poruke sustava o anonimnosti. U ovaj prikaz upitnika nisu uključene navigacijske tipke „sljedeće“, a pojedina su pitanja u postavkama postavljena kao obavezna kako bi se utvrdio pristanak sudionika na sudjelovanje u istraživanju i kako bi se osigurale procjene svih čestica na mjernim skalama.

UPITNIK ZA ISTRAŽIVANJE

MOTIVACIJE STUDENATA ZA UČENJE ROMANSKIH JEZIKA

Cilj je ovoga istraživanja ispitati motivaciju hrvatskih višejezičnih studenata jezičnih usmjerenja za učenje odabranoga romanskoga jezika (**talijanski/francuski/španjolski jezik**). Ovo nije ispit znanja i nema točnih i netočnih odgovora. Istraživanje je anonimno i podatci će biti korišteni na grupnoj razini pa Vas molimo date potpuno iskrene odgovore. Upitnik se sastoji od tri dijela. Jako su nam bitni odgovori na oba dva dijela pa Vas najljepše molimo da **pažljivo pročitate upute prije pitanja** i odgovorite na sva pitanja.

Informacija o privatnosti
Ovaj upitnik je anoniman.
Zapisi Vaših odgovora ne sadrže informacije preko kojih bi Vas se moglo identificirati, osim ukoliko se to izričito ne traži u anketi. Ukoliko koristite identifikacijske tokene za pristup ovom upitniku, budite sigurni da tokeni neće biti spremljeni zajedno s Vašim odgovorima. Tokeni se spremaju u zasebnu bazu podataka i biti će izmijenjeni nakon što završite (ili ne završite) ispunjavanje upitnika. Ne postoji način za povezivanje tokena s danim odgovorima.

Vaš pristanak na sudjelovanje u istraživanju

Pristajem na anonimno sudjelovanje u ovomu istraživanju: DA / NE.

Prvi dio. O vašoj motivaciji za učenje engleskoga jezika

U ovomu dijelu upitnika molimo Vas da *zaokružite jedan broj* od 1 do 5 i tako odredite u kojoj se mjeri *Vi osobno slažete* sa svakom od navedenih tvrdnji.

NE SLAŽEM SE	DONEKLE SE NE SLAŽEM	NITI SE SLAŽEM NITI SE NE SLAŽEM	DONEKLE SE SLAŽEM	SLAŽEM SE
1	2	3	4	5

ŽELJENO STANJE

Procijenite sljedeće tvrdnje s obzirom na način na koji ZAMIŠLJATE VAŠU ŽELJENU I IDEALNU SLIKU SEBE KOJU SMATRATE OSTVARIVOM U BUDUĆNOSTI.
Tvrdnje se odnose na **ENGLESKI JEZIK**.

Mogu zamisliti sebe kako živim u inozemstvu i uspješno se služim engleskim u komunikaciji s mještanima.	1	2	3	4	5
Mogu zamisliti sebe kako govorim engleski jezik s prijateljima i kolegama iz inozemstva.	1	2	3	4	5
Mogu zamisliti sebe kako pišem e-*mailove*/dopise na tečnome engleskome.	1	2	3	4	5
Mogu se zamisliti da živim u inozemstvu i razgovaram na tečnome engleskom.	1	2	3	4	5
Mogu zamisliti sebe kako govorim engleski kao da mi je on materinski jezik.	1	2	3	4	5
Sebe zamišljam kao nekoga tko zna govoriti engleski.	1	2	3	4	5
Mogu zamisliti sebe kako studiram na sveučilištu gdje se nastava izvodi na engleskome.	1	2	3	4	5
Mogu zamisliti situaciju gdje govorim engleski sa strancima.	1	2	3	4	5

Drugi dio. O vašoj motivaciji za učenje talijanskoga/francuskoga/ španjolskoga jezika

U ovomu dijelu upitnika molimo Vas da *zaokružite jedan broj* od 1 do 5 i tako odredite u kojoj se mjeri *Vi osobno slažete* sa svakom od navedenih tvrdnji.

NE SLAŽEM SE	DONEKLE SE NE SLAŽEM	NITI SE SLAŽEM NITI SE NE SLAŽEM	DONEKLE SE SLAŽEM	SLAŽEM SE
1	2	3	4	5

ŽELJENO STANJE

Procijenite sljedeće tvrdnje s obzirom na način na koji ZAMIŠLJATE VAŠU ŽELJENU SLIKU SEBE KOJU SMATRATE OSTVARIVOM U BUDUĆNOSTI.
Tvrdnje se odnose na **TALIJANSKI/FRANCUSKI/ŠPANJOLSKI JEZIK**.

Mogu zamisliti sebe kako živim u inozemstvu i uspješno se služim talijanskim/francuskim/španjolskim u komunikaciji s mještanima.	1	2	3	4	5
Mogu zamisliti sebe kako govorim talijanski/francuski/španjolski jezik s prijateljima i kolegama iz inozemstva.	1	2	3	4	5
Mogu zamisliti sebe kako pišem e-*mailove*/dopise na tečnome talijanskom/francuskom/španjolskom.	1	2	3	4	5
Mogu se zamisliti da živim u inozemstvu i razgovaram na tečnome talijanskom/francuskom/španjolskom.	1	2	3	4	5
Mogu zamisliti sebe kako govorim talijanski/francuski/španjolski kao da mi je on materinski jezik.	1	2	3	4	5
Sebe zamišljam kao nekoga tko zna govoriti talijanski/francuski/španjolski.	1	2	3	4	5
Mogu zamisliti sebe kako studiram na sveučilištu gdje se nastava izvodi na talijanskom/francuskom/španjolskom.	1	2	3	4	5
Mogu zamisliti situaciju gdje govorim talijanski/francuski/španjolski sa strancima.	1	2	3	4	5

SADAŠNJE STANJE

Procijenite sljedeće tvrdnje s obzirom na VAŠE TRENUTNE MOGUĆNOSTI I SPOSOBNOSTI KOJE SADA IMATE.
Tvrdnje se odnose na **TALIJANSKI/FRANCUSKI/ŠPANJOLSKI JEZIK**.

Mogu zamisliti sebe kako živim u inozemstvu i uspješno se služim talijanskim/francuskim/španjolskim u komunikaciji s mještanima.	1	2	3	4	5
Mogu zamisliti sebe kako govorim talijanski/francuski/španjolski s prijateljima i kolegama iz inozemstva.	1	2	3	4	5
Mogu zamisliti sebe kako pišem e-*mailove*/dopise na tečnome talijanskom/francuskom/španjolskom.	1	2	3	4	5
Mogu se zamisliti da živim u inozemstvu i razgovaram na tečnome talijanskom/francuskom/španjolskom.	1	2	3	4	5
Mogu zamisliti sebe kako govorim talijanski/francuski/španjolski kao da mi je on materinski jezik.	1	2	3	4	5
Sebe zamišljam kao nekoga tko zna govoriti talijanski/francuski/španjolski.	1	2	3	4	5
Mogu zamisliti sebe kako studiram na sveučilištu gdje se nastava izvodi na talijanskom/francuskom/španjolskom.	1	2	3	4	5
Mogu zamisliti situaciju gdje govorim talijanski/francuski/španjolski sa strancima.	1	2	3	4	5

ŽELJENO STANJE

Procijenite sljedeće tvrdnje o VAŠOJ ŽELJENOJ SLICI s obzirom na **RAZNE STRANE JEZIKE**.

Korištenje raznih stranih jezika bit će dio moje budućnosti.	1	2	3	4	5

Mogu se zamisliti kako se služim s više od jednoga stranoga jezika u svojoj budućoj karijeri.	1	2	3	4	5
Mogu se zamisliti kako se služim s više od jednoga stranoga jezika u mnogo situacija u budućnosti.	1	2	3	4	5
Mogu se zamisliti kako živim u inozemstvu i koristim se raznim stranim jezicima da bih komunicirala s ljudima.	1	2	3	4	5
Mislim da ću postati osoba koja se u budućnosti koristi s više jezika.	1	2	3	4	5
Korištenje raznih stranih jezika da bih komunicirala s ljudima u budućnosti mi neće biti preteško.	1	2	3	4	5

Procijenite sljedeće tvrdnje koje se odnose na **TALIJANSKI/FRANCUSKI/ŠPANJOLSKI JEZIK**

Doista uživam učiti talijanski/francuski/španjolski.	1	2	3	4	5
Smatram da je učenje talijanskoga / francuskoga / španjolskoga doista zanimljivo.	1	2	3	4	5
Uvijek se radujem satima talijanskoga / francuskoga / španjolskoga.	1	2	3	4	5
Mislim da vrijeme brže prolazi dok učim talijanski/francuski/španjolski.	1	2	3	4	5
Želio/željela bih imati više sati talijanskoga / francuskoga / španjolskoga u nastavi.	1	2	3	4	5
Sviđa mi se ozračje (atmosfera) na nastavi talijanskoga / francuskoga / španjolskoga.	1	2	3	4	5

Procijenite sljedeće tvrdnje koje se odnose na **TALIJANSKI/FRANCUSKI/ŠPANJOLSKI JEZIK**

Ulažem dosta vremena i truda u sve pisane jezične zadaće, kao što su npr. eseji na talijanskom/francuskom/španjolskom, itd.	1	2	3	4	5
Naporno radim da naučim talijanski/francuski/španjolski.	1	2	3	4	5
Mogu iskreno reći da se jako trudim na jezičnim vježbama iz talijanskoga / francuskoga / španjolskoga jezika.	1	2	3	4	5
Trudim se koliko god mogu za zadaće iz jezičnih vježbi.	1	2	3	4	5
Ja sam tip osobe koja ulaže velik trud u učenje talijanskoga / francuskoga / španjolskoga.	1	2	3	4	5
Provodim puno vremena na poboljšavanju moje gramatike tamo gdje osjećam da je to potrebno.	1	2	3	4	5
Ulažem što je moguće više vremena u učenje jezika.	1	2	3	4	5
Nastojim naučiti što više novih riječi tijekom jezičnih vježbi.	1	2	3	4	5
Mogu iskreno reći da stvarno dajem sve od sebe kako bih naučio/la talijanski/francuski/španjolski.	1	2	3	4	5

Treći dio. O vama

Koliko imate godina? (U ovo polje mogu biti upisani brojevi. Vaš odgovor mora biti najmanje 16): ___

Kojega ste spola? Ženskog / Muškog

Mjesto stanovanja u kojemu sam odrastao/la je (Izaberite jedan od ponuđenih odgovora. Ukoliko ste izabrali 'izvan Hrvatske', upišite svoj izbor u predviđeno područje.):

- jednojezično hrvatsko područje u kojemu se govori samo hrvatskim jezikom
- dvojezično hrvatsko područje
- izvan Hrvatske. Navesti gdje:

Mjesto stanovanja. Navesti prebivalište i boravište (ako nije isto kao prebivalište): _____

Odaberite Vaš/e materinski/e jezik/e (Možete izabrati više odgovora.):

- Hrvatski
- Drugi jezik. Navesti koji:

Strani jezici koje poznajete. (Navesti jezike redoslijedom kojim ste ih učili, navesti duljinu učenja brojem godina i/ili mjeseci, navesti učite li još uvijek taj jezik i procijeniti vlastitu jezičnu razinu upisom jedne od slijedećih razina: A1 / A2 / B1 / B2 / C1 / C2)

Jezik:	Koliko ga godina učite:	Učite li ga trenutno?	Jezična razina:
_____	_____	DA / NE	_____
_____	_____	DA / NE	_____
_____	_____	DA / NE	_____
_____	_____	DA / NE	_____

Odaberite sveučilište na kojemu studirate: Zadru Splitu Zagrebu

Godina i razina studija:

- 1. godina preddiplomskoga studija
- 2. godina preddiplomskoga studija
- 3. godina preddiplomskoga studija
- 1. godina diplomskoga studija
- 2. godina diplomskoga studija

Upisao sam ovu godinu studija po prvi put. DA / NE

Navedite studijsko usmjerenje. (Ako pratite dvopredmetni studijski program, molimo Vas da navede oba studijska usmjerenja.): _____

Molimo Vas da u nastavku unesete Vaše ocjene (srednjoškolska razina):

- Zaključna ocjena iz engleskoga jezika u 4. razredu srednje škole: _____

- Zaključna ocjena iz talijanskoga/francuskoga/španjolskoga u 4. razredu srednje škole: _____

Molimo Vas da u nastavku unesete Vaše ocjene (studijska razina):

- Posljednja ocjena iz jezičnih vježbi iz talijanskoga/francuskoga/španjolskoga jezika: _____
- Ukupni uspjeh iz svih predmeta iz talijanskoga/francuskoga/španjolskoga jezika: _____

Jeste li sudjelovali u programima studentske razmjene? DA / NE

Molimo Vas da navedete mjesto i trajanje Vaših dosadašnjih boravaka / studentskih razmjena u inozemstvu (npr. Italija: jedan odlazak – 3 dana; Španjolska: prvi odlazak – 7 dana; drugi odlazak (razmjena) – 6 mjeseci):

_____

_____

U nastavku Vas molimo da odgovorite koliko često koristite talijanski/francuski/španjolski jezik u slobodno vrijeme:

Za čitanje romana:

Nikad	Nekoliko puta tjedno	Nekoliko puta mjesečno	Svakodnevno

Za slušanje glazbe:

Nikad	Nekoliko puta tjedno	Nekoliko puta mjesečno	Svakodnevno

Za gledanje filmova (bez prijevoda):

Nikad	Nekoliko puta tjedno	Nekoliko puta mjesečno	Svakodnevno

Kako biste opisali svoje iskustvo studiranja talijanskoga / španjolskoga / francuskoga jezika?

_____

_____

Ako želite saznati rezultat istraživanja, molimo Vas da nam se obratite na mail: lsimunic@unizd.hr

HVALA NA SUDJELOVANJU 😊

Prilog 4.

Ova je inačica upitnika ponuđena studentima drugih i trećih godina preddiplomskih studija te studentima diplomskih studija. U nastavku je prikazana objedinjena inačica s terminima talijanski/francuski/španjolski, ali u istraživanju je primijenjena posebna inačica za svaki od triju jezika zbog kako bi se pojednostavilo ispunjavanje upitnika. Istraživanje je u cijelosti provedeno putem platforme *Lime Survey* pa su upitniku pridružene automatske poruke sustava o anonimnosti. U ovaj prikaz upitnika nisu uključene navigacijske tipke „sljedeće“, a pojedina su pitanja u postavkama postavljena kao obavezna kako bi se utvrdio pristanak sudionika na sudjelovanje u istraživanju i kako bi se osigurale procjene svih čestica na mjernim skalama.

UPITNIK ZA ISTRAŽIVANJE

MOTIVACIJE STUDENATA ZA UČENJE ROMANSKIH JEZIKA

Cilj je ovoga istraživanja ispitati motivaciju hrvatskih višejezičnih studenata jezičnih usmjerenja za učenje odabranoga romanskoga jezika (talijanski/francuski/španjolski **jezik**). Ovo nije ispit znanja i nema točnih i netočnih odgovora. Istraživanje je anonimno i podatci će biti korišteni na grupnoj razini pa Vas molimo date potpuno iskrene odgovore. Upitnik se sastoji od dva dijela. Jako su nam bitni odgovori na oba dva dijela pa Vas najljepše molimo da **pažljivo pročitate upute prije pitanja** i odgovorite na sva pitanja.

Informacija o privatnosti
Ovaj upitnik je anoniman.
Zapisi Vaših odgovora ne sadrže informacije preko kojih bi Vas se moglo identificirati, osim ukoliko se to izričito ne traži u anketi. Ukoliko koristite identifikacijske tokene za pristup ovom upitniku, budite sigurni da tokeni neće biti spremljeni zajedno s Vašim odgovorima. Tokeni se spremaju u zasebnu bazu podataka i biti će izmijenjeni nakon što završite (ili ne završite) ispunjavanje upitnika. Ne postoji način za povezivanje tokena s danim odgovorima.

Vaš pristanak na sudjelovanje u istraživanju

Pristajem na anonimno sudjelovanje u ovomu istraživanju: DA / NE.

Prvi dio. O vašoj motivaciji za učenje talijanskoga /francuskoga / španjolskoga jezika

U ovomu dijelu upitnika molimo Vas da *zaokružite jedan broj* od 1 do 5 i tako odredite u kojoj se mjeri *Vi osobno slažete* sa svakom od navedenih tvrdnji.

NE SLAŽEM SE	DONEKLE SE NE SLAŽEM	NITI SE SLAŽEM NITI SE NE SLAŽEM	DONEKLE SE SLAŽEM	SLAŽEM SE
1	2	3	4	5

ŽELJENO STANJE

Procijenite sljedeće tvrdnje s obzirom na način na koji ZAMIŠLJATE VAŠU ŽELJENU SLIKU SEBE KOJU SMATRATE OSTVARIVOM U BUDUĆNOSTI.
Tvrdnje se odnose na TALIJANSKI/FRANCUSKI/ŠPANJOLSKI **JEZIK**.

Mogu zamisliti sebe kako živim u inozemstvu i uspješno se služim talijanskim/francuskim/španjolskim u komunikaciji s mještanima.	1	2	3	4	5
Mogu zamisliti sebe kako govorim talijanski/francuski/španjolski jezik s prijateljima i kolegama iz inozemstva.	1	2	3	4	5
Mogu zamisliti sebe kako pišem e-*mailove*/dopise na tečnome talijanskom/francuskom/španjolskom.	1	2	3	4	5
Mogu se zamisliti da živim u inozemstvu i razgovaram na tečnome talijanskom/francuskom/španjolskom.	1	2	3	4	5
Mogu zamisliti sebe kako govorim talijanski/francuski/španjolski kao da mi je on materinski jezik.	1	2	3	4	5
Sebe zamišljam kao nekoga tko zna govoriti talijanski/francuski/španjolski.	1	2	3	4	5
Mogu zamisliti sebe kako studiram na sveučilištu gdje se nastava izvodi na talijanskom/francuskom/španjolskom.	1	2	3	4	5
Mogu zamisliti situaciju gdje govorim talijanski/francuski/španjolski sa strancima.	1	2	3	4	5

SADAŠNJE STANJE

Procijenite sljedeće tvrdnje s obzirom na VAŠE TRENUTNE MOGUĆNOSTI I SPOSOBNOSTI KOJE SADA IMATE.
Tvrdnje se odnose na **TALIJANSKI/FRANCUSKI/ŠPANJOLSKI JEZIK**.

Mogu zamisliti sebe kako živim u inozemstvu i uspješno se služim talijanskim/francuskim/španjolskim u komunikaciji s mještanima.	1	2	3	4	5
Mogu zamisliti sebe kako govorim talijanski/francuski/španjolski s prijateljima i kolegama iz inozemstva.	1	2	3	4	5
Mogu zamisliti sebe kako pišem e-*mailove*/dopise na tečnome talijanskom/francuskom/španjolskom.	1	2	3	4	5
Mogu se zamisliti da živim u inozemstvu i razgovaram na tečnome talijanskom/francuskom/španjolskom.	1	2	3	4	5

Mogu zamisliti sebe kako govorim talijanski/francuski/španjolski kao da mi je on materinski jezik.	1	2	3	4	5
Sebe zamišljam kao nekoga tko zna govoriti talijanski/francuski/španjolski.	1	2	3	4	5
Mogu zamisliti sebe kako studiram na sveučilištu gdje se nastava izvodi na talijanskom/francuskom/španjolskom.	1	2	3	4	5
Mogu zamisliti situaciju gdje govorim talijanski/francuski/španjolski sa strancima.	1	2	3	4	5

ŽELJENO STANJE

Procijenite sljedeće tvrdnje o VAŠOJ ŽELJENOJ SLICI s obzirom na **RAZNE STRANE JEZIKE**.

Korištenje raznih stranih jezika bit će dio moje budućnosti.	1	2	3	4	5
Mogu se zamisliti kako se služim s više od jednoga stranoga jezika u svojoj budućoj karijeri.	1	2	3	4	5
Mogu se zamisliti kako se služim s više od jednoga stranoga jezika u mnogo situacija u budućnosti.	1	2	3	4	5
Mogu se zamisliti kako živim u inozemstvu i koristim se raznim stranim jezicima da bih komunicirala s ljudima.	1	2	3	4	5
Mislim da ću postati osoba koja se u budućnosti koristi s više jezika.	1	2	3	4	5
Korištenje raznih stranih jezika da bih komunicirala s ljudima u budućnosti mi neće biti preteško.	1	2	3	4	5

Procijenite sljedeće tvrdnje koje se odnose na **TALIJANSKI/FRANCUSKI/ŠPANJOLSKI JEZIK**

Doista uživam učiti talijanski/francuski/španjolski.	1	2	3	4	5
Smatram da je učenje talijanskoga / francuskoga / španjolskoga doista zanimljivo.	1	2	3	4	5
Uvijek se radujem satima talijanskoga / francuskoga / španjolskoga.	1	2	3	4	5
Mislim da vrijeme brže prolazi dok učim talijanski/francuski/španjolski.	1	2	3	4	5
Želio/željela bih imati više sati talijanskoga / francuskoga / španjolskoga u nastavi.	1	2	3	4	5
Sviđa mi se ozračje (atmosfera) na nastavi talijanskoga / francuskoga / španjolskoga.	1	2	3	4	5

Procijenite sljedeće tvrdnje koje se odnose na **TALIJANSKI/FRANCUSKI/ŠPANJOLSKI JEZIK**

Ulažem dosta vremena i truda u sve pisane jezične zadaće, kao što su npr. eseji na talijanskom/francuskom/španjolskom, itd.	1	2	3	4	5
Naporno radim da naučim talijanski/francuski/španjolski.	1	2	3	4	5
Mogu iskreno reći da se jako trudim na jezičnim vježbama iz talijanskoga / francuskoga / španjolskoga jezika.	1	2	3	4	5
Trudim se koliko god mogu za zadaće iz jezičnih vježbi.	1	2	3	4	5
Ja sam tip osobe koja ulaže velik trud u učenje talijanskoga / francuskoga / španjolskoga.	1	2	3	4	5
Provodim puno vremena na poboljšavanju moje gramatike tamo gdje osjećam da je to potrebno.	1	2	3	4	5
Ulažem što je moguće više vremena u učenje jezika.	1	2	3	4	5

Nastojim naučiti što više novih riječi tijekom jezičnih vježbi.	1	2	3	4	5
Mogu iskreno reći da stvarno dajem sve od sebe kako bih naučio/la talijanski/francuski/španjolski.	1	2	3	4	5

Drugi dio. O vama

Koliko imate godina? (U ovo polje mogu biti upisani brojevi. Vaš odgovor mora biti najmanje 16): ___

Kojega ste spola? Ženskog / Muškog

Mjesto stanovanja u kojemu sam odrastao/la je (Izaberite jedan od ponuđenih odgovora. Ukoliko ste izabrali 'izvan Hrvatske', upišite svoj izbor u predviđeno područje.):

- jednojezično hrvatsko područje u kojemu se govori samo hrvatskim jezikom
- dvojezično hrvatsko područje
- izvan Hrvatske. Navesti gdje:

Mjesto stanovanja. Navesti prebivalište i boravište (ako nije isto kao prebivalište): _____

Odaberite Vaš/e materinski/e jezik/e (Možete izabrati više odgovora.):

- Hrvatski
- Drugi jezik. Navesti koji:

Strani jezici koje poznajete. (Navesti jezike redoslijedom kojim ste ih učili, navesti duljinu učenja brojem godina i/ili mjeseci, navesti učite li još uvijek taj jezik i procijeniti vlastitu jezičnu razinu upisom jedne od slijedećih razina: A1 / A2 / B1 / B2 / C1 / C2)

Jezik:	Koliko ga godina učite:	Učite li ga trenutno?	Jezična razina:
_____	_____	DA / NE	_____
_____	_____	DA / NE	_____
_____	_____	DA / NE	_____
_____	_____	DA / NE	_____

Odaberite sveučilište na kojemu studirate: Zadru Splitu Zagrebu

Godina i razina studija:

- 2. godina preddiplomskoga studija
- 3. godina preddiplomskoga studija

- 1. godina diplomskoga studija
- 2. godina diplomskoga studija

Upisao sam ovu godinu studija po prvi put. DA / NE

Navedite studijsko usmjerenje. (Ako pratite dvopredmetni studijski program, molimo Vas da navede oba studijska usmjerenja.): _____

Molimo Vas da u nastavku unesete Vaše ocjene (studijska razina):

- Posljednja ocjena iz jezičnih vježbi iz talijanskoga/francuskoga/španjolskoga jezika: _____
- Ukupni uspjeh iz svih predmeta iz talijanskoga/francuskoga/španjolskoga jezika: _____

Da li trenutno pohađate nastavu iz kolegija jezičnih vježbi iz talijanskoga jezika? DA / NE

Jeste li sudjelovali u programima studentske razmjene? DA / NE

Molimo Vas da navedete mjesto i trajanje Vaših dosadašnjih boravaka / studentskih razmjena u inozemstvu (npr. Italija: jedan odlazak – 3 dana; Španjolska: prvi odlazak – 7 dana; drugi odlazak (razmjena) – 6 mjeseci):

_____

_____

U nastavku Vas molimo da odgovorite koliko često koristite talijanski/francuski/španjolski jezik u slobodno vrijeme:

Za čitanje romana:

Nikad	Nekoliko puta tjedno	Nekoliko puta mjesečno	Svakodnevno

Za slušanje glazbe:

Nikad	Nekoliko puta tjedno	Nekoliko puta mjesečno	Svakodnevno

Za gledanje filmova (bez prijevoda):

Nikad	Nekoliko puta tjedno	Nekoliko puta mjesečno	Svakodnevno

Kako biste opisali svoje iskustvo studiranja talijanskoga/francuskoga/španjolskoga jezika?

_____

_____

Ako želite saznati rezultat istraživanja, molimo Vas da nam se obratite na mail: lsimunic@unizd.hr

HVALA NA SUDJELOVANJU 😊

Prilog 5.

U nastavku je popis tema (pitanja) koje su ponuđene sudionicima kvalitativnoga istraživanja. Sudionici su bili slobodni u svojim odgovorima pratiti postavljena pitanja ili ponuditi vlastiti esejski opis iskustva učenja stranih jezika koje poznaju.

Popis pitanja:

- Dob kada ste počeli s učenjem svakog od jezika
- Redoslijed učenja pojedinih jezika
- Razina jezične kompetencije u svakom jeziku i kako je mjerite ili kako je vrednujete
- Izloženost svakom jeziku u zajednici u kojoj se on koristi i u zajednicama u kojima se taj jezik ne koristi
- Jezik korišten u nastavi svakog stranog jezika
- Način usvajanja jezika (formalno učenje / usvajanje u prirodnom okruženju)
- Kontekst u kojem upotrebljavate strane jezike
- Aktivna ili pasivna upotreba jezika
- Jezične vještine produkcije i recepcije za svaki jezik
- Usvajanje određenih jezičnih struktura (gramatika, leksik, izgovor itd.)
- Strategije učenja (jeste li za sve jezike upotrebljavali iste strategije?)
- Utjecaj latinskog i grčkog u vašem učenju stranih / drugih jezika
- Izloženosti dijalektima materinskog jezika (L1) i drugim stranim jezicima
- Vaši ciljevi / planovi u učenju drugih / stranih jezika
- Vaša dosadašnja jezična i međukulturna iskustva

Prilog 6.

Ova je inačica upitnika ponuđena studentima prvih godina preddiplomskih studija u kvantitativnomu predistraživanju. Istraživanje je u cijelosti provedeno putem platforme *Lime Survey* pa su upitniku pridružene automatske poruke sustava o anonimnosti. U ovaj prikaz upitnika nisu uključene navigacijske tipke „sljedeće“, a pojedina su pitanja u postavkama postavljena kao obavezna kako bi se utvrdio pristanak sudionika na sudjelovanje u istraživanju i kako bi se osigurale procjene svih čestica na mjernim skalama.

UPITNIK ZA ISTRAŽIVANJE

MOTIVACIJE STUDENATA ZA UČENJE NJEMAČKOGA JEZIKA

Cilj je ovoga istraživanja ispitati motivaciju hrvatskih višejezičnih studenata jezičnih usmjerenja za učenje **njemačkoga** jezika. Ovo nije ispit znanja i nema točnih i netočnih odgovora. Istraživanje je anonimno i podatci će biti korišteni na grupnoj razini pa Vas molimo date potpuno iskrene odgovore. Upitnik se sastoji od tri dijela. Jako su nam bitni odgovori na oba dva dijela pa Vas najljepše molimo da **pažljivo pročitate upute prije pitanja** i odgovorite na sva pitanja.

Informacija o privatnosti
Ovaj upitnik je anoniman.
Zapisi Vaših odgovora ne sadrže informacije preko kojih bi Vas se moglo identificirati, osim ukoliko se to izričito ne traži u anketi. Ukoliko koristite identifikacijske tokene za pristup ovom upitniku, budite sigurni da tokeni neće biti spremljeni zajedno s Vašim odgovorima. Tokeni se spremaju u zasebnu bazu podataka i biti će izmijenjeni nakon što završite (ili ne završite) ispunjavanje upitnika. Ne postoji način za povezivanje tokena s danim odgovorima.

Vaš pristanak na sudjelovanje u istraživanju

Pristajem na anonimno sudjelovanje u ovomu istraživanju: DA / NE.

Prvi dio. O vašoj motivaciji za učenje engleskoga jezika

U ovomu dijelu upitnika molimo Vas da *zaokružite jedan broj* od 1 do 5 i tako odredite u kojoj se mjeri *Vi osobno slažete* sa svakom od navedenih tvrdnji.

NE SLAŽEM SE	DONEKLE SE NE SLAŽEM	NITI SE SLAŽEM NITI SE NE SLAŽEM	DONEKLE SE SLAŽEM	SLAŽEM SE
1	2	3	4	5

ŽELJENO STANJE

Procijenite sljedeće tvrdnje s obzirom na način na koji ZAMIŠLJATE VAŠU ŽELJENU I IDEALNU SLIKU SEBE KOJU SMATRATE OSTVARIVOM U BUDUĆNOSTI.
Tvrdnje se odnose na **ENGLESKI JEZIK**.

Mogu zamisliti sebe kako živim u inozemstvu i uspješno se služim engleskim u komunikaciji s mještanima.	1	2	3	4	5
Mogu zamisliti sebe kako govorim engleski jezik s prijateljima i kolegama iz inozemstva.	1	2	3	4	5
Mogu zamisliti sebe kako pišem e-*mailove*/dopise na tečnome engleskome.	1	2	3	4	5
Mogu se zamisliti da živim u inozemstvu i razgovaram na tečnome engleskom.	1	2	3	4	5
Mogu zamisliti sebe kako govorim engleski kao da mi je on materinski jezik.	1	2	3	4	5
Sebe zamišljam kao nekoga tko zna govoriti engleski.	1	2	3	4	5
Mogu zamisliti sebe kako studiram na sveučilištu gdje se nastava izvodi na engleskome.	1	2	3	4	5
Mogu zamisliti situaciju gdje govorim engleski sa strancima.	1	2	3	4	5
Kad god razmišljam o svojoj budućoj karijeri, zamišljam kako se koristim engleskim.	1	2	3	4	5
Za ono što želim napraviti u budućnosti, trebam znati engleski.	1	2	3	4	5

Drugi dio. O vašoj motivaciji za učenje njemačkoga jezika

U ovomu dijelu upitnika molimo Vas da *zaokružite jedan broj* od 1 do 5 i tako odredite u kojoj se mjeri *Vi osobno slažete* sa svakom od navedenih tvrdnji.

NE SLAŽEM SE	DONEKLE SE NE SLAŽEM	NITI SE SLAŽEM NITI SE NE SLAŽEM	DONEKLE SE SLAŽEM	SLAŽEM SE
1	2	3	4	5

ŽELJENO STANJE

Procijenite sljedeće tvrdnje s obzirom na način na koji ZAMIŠLJATE VAŠU ŽELJENU SLIKU SEBE KOJU SMATRATE OSTVARIVOM U BUDUĆNOSTI.

Tvrdnje se odnose na **NJEMAČKI JEZIK**.

Mogu zamisliti sebe kako živim u inozemstvu i uspješno se služim njemačkim u komunikaciji s mještanima.	1	2	3	4	5
Mogu zamisliti sebe kako govorim njemački jezik s prijateljima i kolegama iz inozemstva.	1	2	3	4	5
Mogu zamisliti sebe kako pišem e-*mailove*/dopise na tečnome njemačkom.	1	2	3	4	5
Mogu se zamisliti da živim u inozemstvu i razgovaram na tečnome njemačkom.	1	2	3	4	5
Mogu zamisliti sebe kako govorim njemački kao da mi je on materinski jezik.	1	2	3	4	5
Sebe zamišljam kao nekoga tko zna govoriti njemački.	1	2	3	4	5
Mogu zamisliti sebe kako studiram na sveučilištu gdje se nastava izvodi na njemačkom.	1	2	3	4	5
Mogu zamisliti situaciju gdje govorim njemački sa strancima.	1	2	3	4	5
Kad god razmišljam o svojoj budućoj karijeri, zamišljam kako se koristim njemačkim.	1	2	3	4	5
Za ono što želim napraviti u budućnosti, trebam znati njemački.	1	2	3	4	5

SADAŠNJE STANJE

Procijenite sljedeće tvrdnje s obzirom na VAŠE TRENUTNE MOGUĆNOSTI I SPOSOBNOSTI KOJE SADA IMATE.

Tvrdnje se odnose na **NJEMAČKI JEZIK**.

Mogu zamisliti sebe kako živim u inozemstvu i uspješno se služim njemačkim u komunikaciji s mještanima.	1	2	3	4	5
Mogu zamisliti sebe kako govorim njemački s prijateljima i kolegama iz inozemstva.	1	2	3	4	5
Mogu zamisliti sebe kako pišem e-*mailove*/dopise na tečnome njemačkom.	1	2	3	4	5
Mogu se zamisliti da živim u inozemstvu i razgovaram na tečnome njemačkom.	1	2	3	4	5
Mogu zamisliti sebe kako govorim njemački kao da mi je on materinski jezik.	1	2	3	4	5
Sebe zamišljam kao nekoga tko zna govoriti njemački.	1	2	3	4	5
Mogu zamisliti sebe kako studiram na sveučilištu gdje se nastava izvodi na njemačkom.	1	2	3	4	5
Mogu zamisliti situaciju gdje govorim njemački sa strancima.	1	2	3	4	5

ŽELJENO STANJE

Procijenite sljedeće tvrdnje o VAŠOJ ŽELJENOJ SLICI s obzirom na **RAZNE STRANE JEZIKE**.

Korištenje raznih stranih jezika bit će dio moje budućnosti.	1	2	3	4	5
Mogu se zamisliti kako se služim s više od jednoga stranoga jezika u svojoj budućoj karijeri.	1	2	3	4	5
Mogu se zamisliti kako se služim s više od jednoga stranoga jezika u mnogo situacija u budućnosti.	1	2	3	4	5

Mogu se zamisliti kako živim u inozemstvu i koristim se raznim stranim jezicima da bih komunicirala s ljudima.	1	2	3	4	5
Mislim da ću postati osoba koja se u budućnosti koristi s više jezika.	1	2	3	4	5
Korištenje raznih stranih jezika da bih komunicirala s ljudima u budućnosti mi neće biti preteško.	1	2	3	4	5

Procijenite sljedeće tvrdnje koje se odnose na **NJEMAČKI JEZIK**

Doista uživam učiti talijanski/francuski/španjolski.	1	2	3	4	5
Smatram da je učenje talijanskoga / francuskoga / španjolskoga doista zanimljivo.	1	2	3	4	5
Uvijek se radujem satima talijanskoga / francuskoga / španjolskoga.	1	2	3	4	5
Mislim da vrijeme brže prolazi dok učim talijanski/francuski/španjolski.	1	2	3	4	5
Želio/željela bih imati više sati talijanskoga / francuskoga / španjolskoga u nastavi.	1	2	3	4	5
Sviđa mi se ozračje (atmosfera) na nastavi talijanskoga / francuskoga / španjolskoga.	1	2	3	4	5

Procijenite sljedeće tvrdnje koje se odnose na **NJEMAČKI JEZIK**

Ulažem dosta vremena i truda u sve pisane jezične zadaće, kao što su npr. eseji na njemačkom, itd.	1	2	3	4	5
Naporno radim da naučim njemački.	1	2	3	4	5
Mogu iskreno reći da se jako trudim na jezičnim vježbama iz njemačkoga jezika.	1	2	3	4	5
Trudim se koliko god mogu za zadaće iz jezičnih vježbi.	1	2	3	4	5
Trošim puno vremena na prijevode.	1	2	3	4	5
Ja sam tip osobe koja ulaže velik trud u učenje njemačkoga.	1	2	3	4	5
Jako se trudim pročitati više od samo zadanih tekstova u novinama/časopisima.	1	2	3	4	5
Provodim puno vremena na poboljšavanju moje gramatike tamo gdje osjećam da je to potrebno.	1	2	3	4	5
Ulažem što je moguće više vremena u učenje jezika.	1	2	3	4	5
Nastojim naučiti što više novih riječi tijekom jezičnih vježbi.	1	2	3	4	5
Mogu iskreno reći da stvarno dajem sve od sebe kako bih naučio/la njemački.	1	2	3	4	5

Treći dio. O vama

Koliko imate godina? (U ovo polje mogu biti upisani brojevi. Vaš odgovor mora biti najmanje 16): ___

Kojega ste spola? Ženskog / Muškog

Mjesto stanovanja u kojemu sam odrastao/la je (Izaberite jedan od ponuđenih odgovora. Ukoliko ste izabrali 'izvan Hrvatske', upišite svoj izbor u predviđeno područje.):

- jednojezično hrvatsko područje u kojemu se govori samo hrvatskim jezikom
- dvojezično hrvatsko područje
- izvan Hrvatske. Navesti gdje:

Mjesto stanovanja. Navesti prebivalište i boravište (ako nije isto kao prebivalište): _____

Odaberite Vaš/e materinski/e jezik/e (Možete izabrati više odgovora.):

- Hrvatski
- Drugi jezik. Navesti koji:

Strani jezici koje poznajete. (Navesti jezike redoslijedom kojim ste ih učili, navesti duljinu učenja brojem godina i/ili mjeseci, navesti učite li još uvijek taj jezik i procijeniti vlastitu jezičnu razinu upisom jedne od slijedećih razina: A1 / A2 / B1 / B2 / C1 / C2)

Jezik:	Koliko ga godina učite:	Učite li ga trenutno?	Jezična razina:
_____	_____	DA / NE	_____
_____	_____	DA / NE	_____
_____	_____	DA / NE	_____
_____	_____	DA / NE	_____

Odaberite sveučilište na kojemu studirate: Zadru Splitu Zagrebu

Godina i razina studija:

- 1. godina preddiplomskoga studija
- 2. godina preddiplomskoga studija
- 3. godina preddiplomskoga studija
- 1. godina diplomskoga studija
- 2. godina diplomskoga studija

Upisao sam ovu godinu studija po prvi put. DA / NE

Navedite studijsko usmjerenje. (Ako pratite dvopredmetni studijski program, molimo Vas da navede oba studijska usmjerenja.): _____

Molimo Vas da u nastavku unesete Vaše ocjene (srednjoškolska razina):

- Zaključna ocjena iz engleskoga jezika u 4. razredu srednje škole: _____
- Zaključna ocjena iz njemačkoga u 4. razredu srednje škole: _____

Molimo Vas da u nastavku unesete Vaše ocjene (studijska razina):

- Posljednja ocjena iz jezičnih vježbi iz njemačkoga jezika: _____

- Ukupni uspjeh iz svih predmeta iz njemačkoga jezika: _____

Jeste li sudjelovali u programima studentske razmjene? DA / NE

Molimo Vas da navedete mjesto i trajanje Vaših dosadašnjih boravaka / studentskih razmjena u inozemstvu (npr. Italija: jedan odlazak – 3 dana; Španjolska: prvi odlazak – 7 dana; drugi odlazak (razmjena) – 6 mjeseci):

_____

_____

U nastavku Vas molimo da odgovorite koliko često koristite njemački jezik u slobodno vrijeme:

Za čitanje romana:

Nikad	Nekoliko puta tjedno	Nekoliko puta mjesečno	Svakodnevno

Za slušanje glazbe:

Nikad	Nekoliko puta tjedno	Nekoliko puta mjesečno	Svakodnevno

Za gledanje filmova (bez prijevoda):

Nikad	Nekoliko puta tjedno	Nekoliko puta mjesečno	Svakodnevno

Kako biste opisali svoje iskustvo studiranja njemačkoga jezika?

_____

_____

Ako želite saznati rezultat istraživanja, molimo Vas da nam se obratite na mail: lsimunic@unizd.hr

HVALA NA SUDJELOVANJU 😊

Prilog 7.

Ova je inačica upitnika ponuđena studentima drugih i trećih godina preddiplomskih studija te studentima diplomskih studija u kvantitativnomu predistraživanju. Istraživanje je u cijelosti provedeno putem platforme *Lime Survey* pa su upitniku pridružene automatske poruke sustava o anonimnosti. U ovaj prikaz upitnika nisu uključene navigacijske tipke „sljedeće“, a pojedina su pitanja u postavkama postavljena kao obavezna kako bi se utvrdio pristanak sudionika na sudjelovanje u istraživanju i kako bi se osigurale procjene svih čestica na mjernim skalama.

UPITNIK ZA ISTRAŽIVANJE

MOTIVACIJE STUDENATA ZA UČENJE NJEMAČKOGA JEZIKA

Cilj je ovoga istraživanja ispitati motivaciju hrvatskih višejezičnih studenata jezičnih usmjerenja za učenje **njemačkoga** jezika. Ovo nije ispit znanja i nema točnih i netočnih odgovora. Istraživanje je anonimno i podatci će biti korišteni na grupnoj razini pa Vas molimo date potpuno iskrene odgovore. Upitnik se sastoji od dva dijela. Jako su nam bitni odgovori na oba dva dijela pa Vas najljepše molimo da **pažljivo pročitate upute prije pitanja** i odgovorite na sva pitanja.

Informacija o privatnosti
Ovaj upitnik je anoniman.
Zapisi Vaših odgovora ne sadrže informacije preko kojih bi Vas se moglo identificirati, osim ukoliko se to izričito ne traži u anketi. Ukoliko koristite identifikacijske tokene za pristup ovom upitniku, budite sigurni da tokeni neće biti spremljeni zajedno s Vašim odgovorima. Tokeni se spremaju u zasebnu bazu podataka i biti će izmijenjeni nakon što završite (ili ne završite) ispunjavanje upitnika. Ne postoji način za povezivanje tokena s danim odgovorima.

Vaš pristanak na sudjelovanje u istraživanju

Pristajem na anonimno sudjelovanje u ovomu istraživanju: DA / NE.

Prvi dio. O vašoj motivaciji za učenje njemačkoga jezika

U ovomu dijelu upitnika molimo Vas da *zaokružite jedan broj* od 1 do 5 i tako odredite u kojoj se mjeri *Vi osobno slažete* sa svakom od navedenih tvrdnji.

NE SLAŽEM SE	DONEKLE SE NE SLAŽEM	NITI SE SLAŽEM NITI SE NE SLAŽEM	DONEKLE SE SLAŽEM	SLAŽEM SE
1	2	3	4	5

ŽELJENO STANJE

Procijenite sljedeće tvrdnje s obzirom na način na koji ZAMIŠLJATE VAŠU ŽELJENU SLIKU SEBE KOJU SMATRATE OSTVARIVOM U BUDUĆNOSTI.
Tvrdnje se odnose na **NJEMAČKI JEZIK**.

Mogu zamisliti sebe kako živim u inozemstvu i uspješno se služim njemačkim u komunikaciji s mještanima.	1	2	3	4	5
Mogu zamisliti sebe kako govorim njemački jezik s prijateljima i kolegama iz inozemstva.	1	2	3	4	5
Mogu zamisliti sebe kako pišem e-*mailove*/dopise na tečnome njemačkom.	1	2	3	4	5
Mogu se zamisliti da živim u inozemstvu i razgovaram na tečnome njemačkom.	1	2	3	4	5
Mogu zamisliti sebe kako govorim njemački kao da mi je on materinski jezik.	1	2	3	4	5
Sebe zamišljam kao nekoga tko zna govoriti njemački.	1	2	3	4	5
Mogu zamisliti sebe kako studiram na sveučilištu gdje se nastava izvodi na njemačkom.	1	2	3	4	5
Mogu zamisliti situaciju gdje govorim njemački sa strancima.	1	2	3	4	5
Kad god razmišljam o svojoj budućoj karijeri, zamišljam kako se koristim njemačkim.	1	2	3	4	5
Za ono što želim napraviti u budućnosti, trebam znati njemački.	1	2	3	4	5

SADAŠNJE STANJE

Procijenite sljedeće tvrdnje s obzirom na VAŠE TRENUTNE MOGUĆNOSTI I SPOSOBNOSTI KOJE SADA IMATE.
Tvrdnje se odnose na **NJEMAČKI JEZIK**.

Mogu zamisliti sebe kako živim u inozemstvu i uspješno se služim njemačkim u komunikaciji s mještanima.	1	2	3	4	5
Mogu zamisliti sebe kako govorim njemački s prijateljima i kolegama iz inozemstva.	1	2	3	4	5
Mogu zamisliti sebe kako pišem e-*mailove*/dopise na tečnome njemačkom.	1	2	3	4	5
Mogu se zamisliti da živim u inozemstvu i razgovaram na tečnome njemačkom.	1	2	3	4	5

Mogu zamisliti sebe kako govorim njemački kao da mi je on materinski jezik.	1	2	3	4	5
Sebe zamišljam kao nekoga tko zna govoriti njemački.	1	2	3	4	5
Mogu zamisliti sebe kako studiram na sveučilištu gdje se nastava izvodi na njemačkom.	1	2	3	4	5
Mogu zamisliti situaciju gdje govorim njemački sa strancima.	1	2	3	4	5

ŽELJENO STANJE

Procijenite sljedeće tvrdnje o VAŠOJ ŽELJENOJ SLICI s obzirom na **RAZNE STRANE JEZIKE**.

Korištenje raznih stranih jezika bit će dio moje budućnosti.	1	2	3	4	5
Mogu se zamisliti kako se služim s više od jednoga stranoga jezika u svojoj budućoj karijeri.	1	2	3	4	5
Mogu se zamisliti kako se služim s više od jednoga stranoga jezika u mnogo situacija u budućnosti.	1	2	3	4	5
Mogu se zamisliti kako živim u inozemstvu i koristim se raznim stranim jezicima da bih komunicirala s ljudima.	1	2	3	4	5
Mislim da ću postati osoba koja se u budućnosti koristi s više jezika.	1	2	3	4	5
Korištenje raznih stranih jezika da bih komunicirala s ljudima u budućnosti mi neće biti preteško.	1	2	3	4	5

Procijenite sljedeće tvrdnje koje se odnose na **NJEMAČKI JEZIK**

Doista uživam učiti talijanski/francuski/španjolski.	1	2	3	4	5
Smatram da je učenje talijanskoga / francuskoga / španjolskoga doista zanimljivo.	1	2	3	4	5
Uvijek se radujem satima talijanskoga / francuskoga / španjolskoga.	1	2	3	4	5
Mislim da vrijeme brže prolazi dok učim talijanski/francuski/španjolski.	1	2	3	4	5
Želio/željela bih imati više sati talijanskoga / francuskoga / španjolskoga u nastavi.	1	2	3	4	5
Sviđa mi se ozračje (atmosfera) na nastavi talijanskoga / francuskoga / španjolskoga.	1	2	3	4	5

Procijenite sljedeće tvrdnje koje se odnose na **NJEMAČKI JEZIK**

Ulažem dosta vremena i truda u sve pisane jezične zadaće, kao što su npr. eseji na njemačkom, itd.	1	2	3	4	5
Naporno radim da naučim njemački.	1	2	3	4	5
Mogu iskreno reći da se jako trudim na jezičnim vježbama iz njemačkoga jezika.	1	2	3	4	5
Trudim se koliko god mogu za zadaće iz jezičnih vježbi.	1	2	3	4	5
Trošim puno vremena na prijevode.	1	2	3	4	5
Ja sam tip osobe koja ulaže velik trud u učenje njemačkoga.	1	2	3	4	5
Jako se trudim pročitati više od samo zadanih tekstova u novinama/časopisima.	1	2	3	4	5
Provodim puno vremena na poboljšavanju moje gramatike tamo gdje osjećam da je to potrebno.	1	2	3	4	5
Ulažem što je moguće više vremena u učenje jezika.	1	2	3	4	5
Nastojim naučiti što više novih riječi tijekom jezičnih vježbi.	1	2	3	4	5
Mogu iskreno reći da stvarno dajem sve od sebe kako bih naučio/la njemački.	1	2	3	4	5

Drugi dio. O vama

Koliko imate godina? (U ovo polje mogu biti upisani brojevi. Vaš odgovor mora biti najmanje 16): ___

Kojega ste spola? Ženskog / Muškog

Mjesto stanovanja u kojemu sam odrastao/la je (Izaberite jedan od ponuđenih odgovora. Ukoliko ste izabrali 'izvan Hrvatske', upišite svoj izbor u predviđeno područje.):

- jednojezično hrvatsko područje u kojemu se govori samo hrvatskim jezikom
- dvojezično hrvatsko područje
- izvan Hrvatske. Navesti gdje:

Mjesto stanovanja. Navesti prebivalište i boravište (ako nije isto kao prebivalište): _____

Odaberite Vaš/e materinski/e jezik/e (Možete izabrati više odgovora.):

- Hrvatski
- Drugi jezik. Navesti koji:

Strani jezici koje poznajete. (Navesti jezike redoslijedom kojim ste ih učili, navesti duljinu učenja brojem godina i/ili mjeseci, navesti učite li još uvijek taj jezik i procijeniti vlastitu jezičnu razinu upisom jedne od slijedećih razina: A1 / A2 / B1 / B2 / C1 / C2)

Jezik:	Koliko ga godina učite:	Učite li ga trenutno?	Jezična razina:
_____	_____	DA / NE	_____
_____	_____	DA / NE	_____
_____	_____	DA / NE	_____
_____	_____	DA / NE	_____

Odaberite sveučilište na kojemu studirate: Zadru Splitu Zagrebu

Godina i razina studija:

- 2. godina preddiplomskoga studija
- 3. godina preddiplomskoga studija
- 1. godina diplomskoga studija
- 2. godina diplomskoga studija

Upisao sam ovu godinu studija po prvi put. DA / NE

Navedite studijsko usmjerenje. (Ako pratite dvopredmetni studijski program, molimo Vas da navede oba studijska usmjerenja.): _____

Molimo Vas da u nastavku unesete Vaše ocjene (studijska razina):

- Posljednja ocjena iz jezičnih vježbi iz njemačkoga jezika: _____
- Ukupni uspjeh iz svih predmeta iz njemačkoga jezika: _____

Da li trenutno pohađate nastavu iz kolegija jezičnih vježbi iz njemačkoga jezika? DA / NE

Jeste li sudjelovali u programima studentske razmjene? DA / NE

Molimo Vas da navedete mjesto i trajanje Vaših dosadašnjih boravaka / studentskih razmjena u inozemstvu (npr. Italija: jedan odlazak – 3 dana; Španjolska: prvi odlazak – 7 dana; drugi odlazak (razmjena) – 6 mjeseci):

_____

_____

U nastavku Vas molimo da odgovorite koliko često koristite njemački jezik u slobodno vrijeme:

Za čitanje romana:

Nikad	Nekoliko puta tjedno	Nekoliko puta mjesečno	Svakodnevno

Za slušanje glazbe:

Nikad	Nekoliko puta tjedno	Nekoliko puta mjesečno	Svakodnevno

Za gledanje filmova (bez prijevoda):

Nikad	Nekoliko puta tjedno	Nekoliko puta mjesečno	Svakodnevno

Kako biste opisali svoje iskustvo studiranja njemačkoga jezika?

_____

_____

Ako želite saznati rezultat istraživanja, molimo Vas da nam se obratite na mail: lsimunic@unizd.hr

HVALA NA SUDJELOVANJU 😊

Prilog 8.

Knjižica kvalitativnih kodova

TEMA	KATEGORIJA
ISKUSTVO UČENJA STRANOGA JEZIKA (IU)	1. Opis formalne nastave (jezik, atmosfera i iskustvo)
	2. Ljetne Škole / stipendije / razmjene (opis, iskustvo)
	3. Izloženost /pasivna upotreba: izloženost svakom jeziku u zajednici u kojoj se on koristi i u zajednicama u kojima se taj jezik ne koristi (slušanje radija, gledanje televizijskih programa, serija, filmova i sl.)
	4. Putovanja za zabavu u zemlji u kojoj se govori ciljni jezik
SADAŠNJE POZNAVANJE I UPOTREBA STRANOGA JEZIKA (SA)	1. Jezična razina (A1, A2, srednja, visoka…)
	2. Opis primjene jezika te jezičnih vještina produkcije i recepcije, opis određenih jezičnih struktura (gramatika, leksik, izgovor, razmišljanje na jeziku, opuštenost, u stanju suvislo komunicirati isl.)
	3. Korištenje SJ u razgovoru s (ne)izvornim govornicima
	4. Korištenje /aktivna upotreba (u raznim aktivnostima koje nisu razgovor): Korištenje stranoga jezika u svrhu posla, učenja, pretraživanja internetskih sadržaja, čitanja knjiga…
MOTIVACIJA ZA UČENJE STRANOGA JEZIKA (MO)	1. Nastavnik kao (de)motivator
	2. Zanimanje za jezik i kulturu (sviđanje, afektivnost)
	3. Ulaganje truda u učenje (ne odustajanje čak i u slučaju (de)motiviranosti vanjskim čimbenicima)
	4. Upis studija ovoga jezika
	5. Odustajanje od učenja ovoga jezika
	6. (Ne)uspjeh kao (de)motivacija
	7. Želim zadržati, unaprijediti poznavanje ovoga jezika u budućnosti
	8. Iskustvo straha
VIŠEJEZIČNOST (VI)	1. Izloženost dijalektima materinskog jezika (L1) (percepcija da je to okomita VJ ili ne) i dijalektima drugih stranih jezika
	2. Strategije učenja (jeste li za sve jezike upotrebljavali iste strategije?)
	3. Utjecaj latinskog i grčkog u vašem učenju stranih / L2 jezika
	4. Uočavanje utjecaja jednoga jezika na drugi i prebacivanje kodova
	5. Nabrajanje i broj jezika (u bilješkama)
	6. Razdijeljena ili isprepletena iskustva prepričavanja (u bilješakama)
	7. Želja ili namjera da se nauči ili unaprijedi dva ili više stranih jezika u budućnosti

Prilog 9.

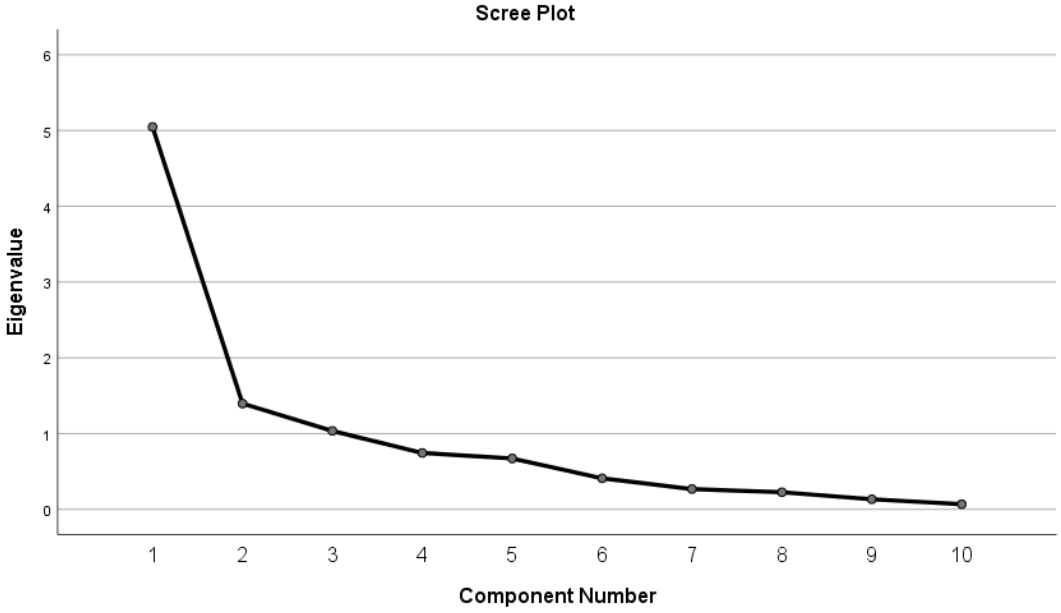
Primjer tablice sa zapisima kodova

Tablica s prikazom teme iskustva učenja talijanskoga jezika i pripadajuće prve kategorije opisa nastave

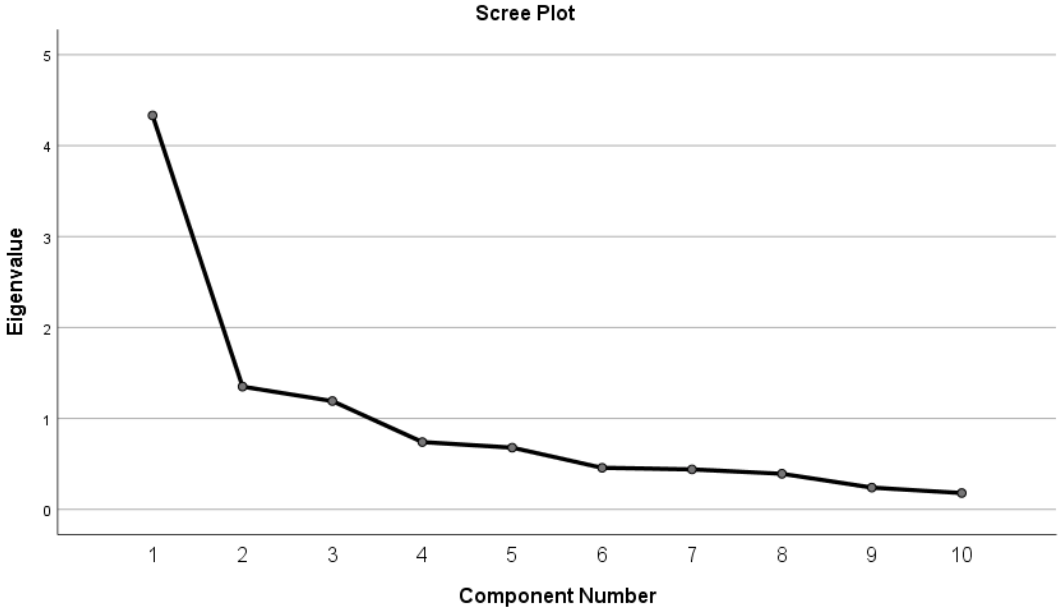
Sud 2	a, b	Sud 13	a	Sud 25	a
Sud 4	a, b	Sud 15	a, b, c	Sud 26	a, b
Sud 5	a, b, c, d	Sud 17	a	Sud 27	a
Sud 6	a	Sud 18	a	Sud 28	a, b
Sud 7	a, b	Sud 19	a, b	Sud 29	a
:)		Sud 20	a, b	Sud 30	a, b
Sud 9	a	Sud 21	a, b	Sud 31	a, b
Sud 10	a	Sud 22	a, b, c	Sud 32	a
Sud 11	a	Sud 23	a, b	Sud 34	a
Sud 12	a	Sud 24	a	Sud 35	a, b, c

Prilog 10.

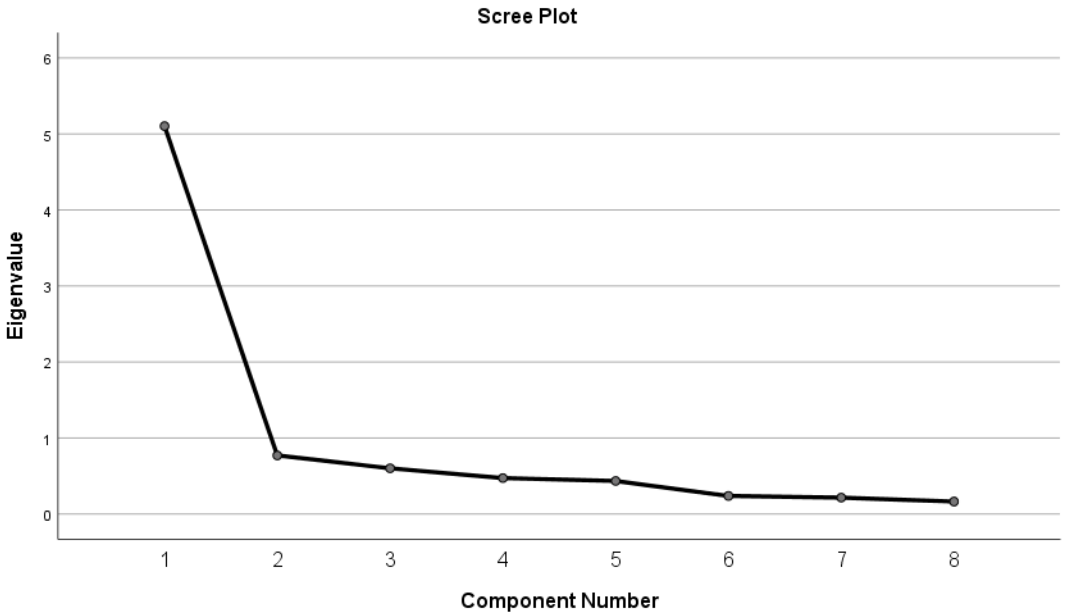
Skala *Idealno englesko ja*



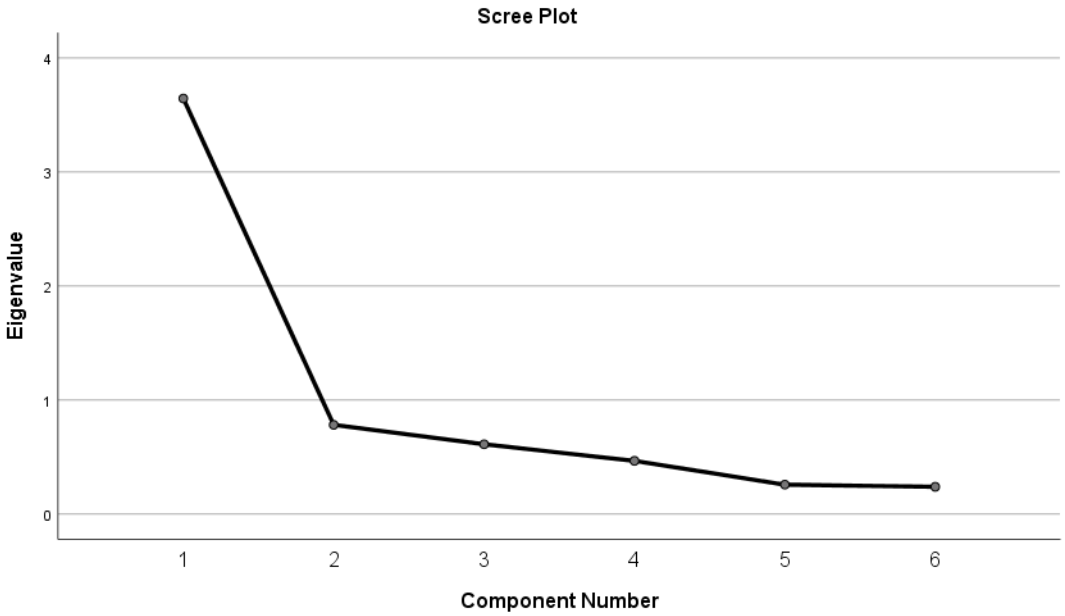
Skala *Idealno njemačko ja*



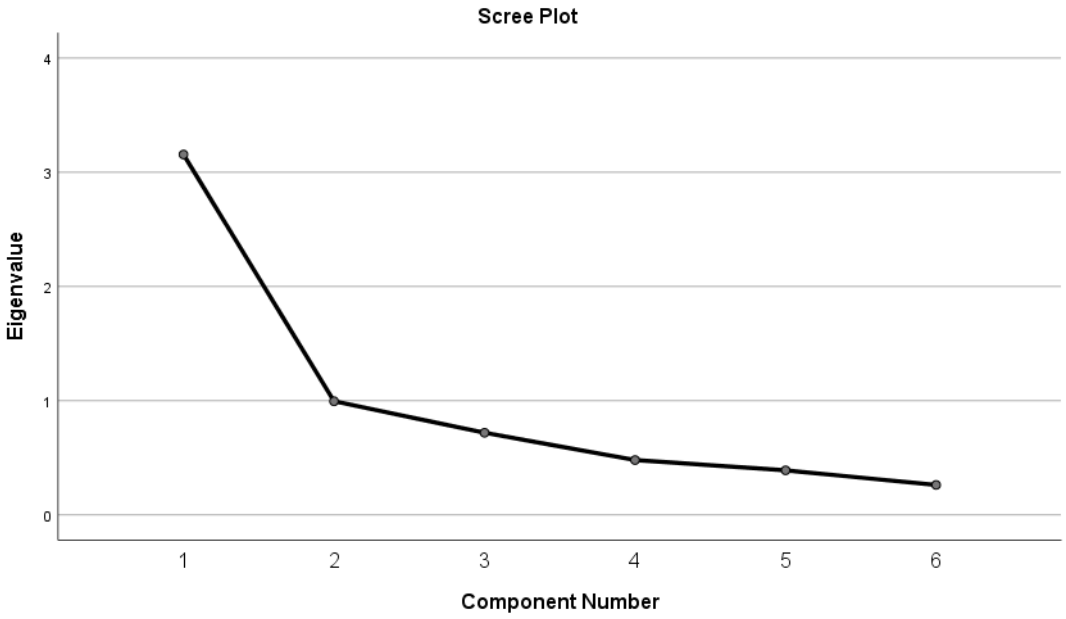
Skala *Sadašnje njemačko ja*



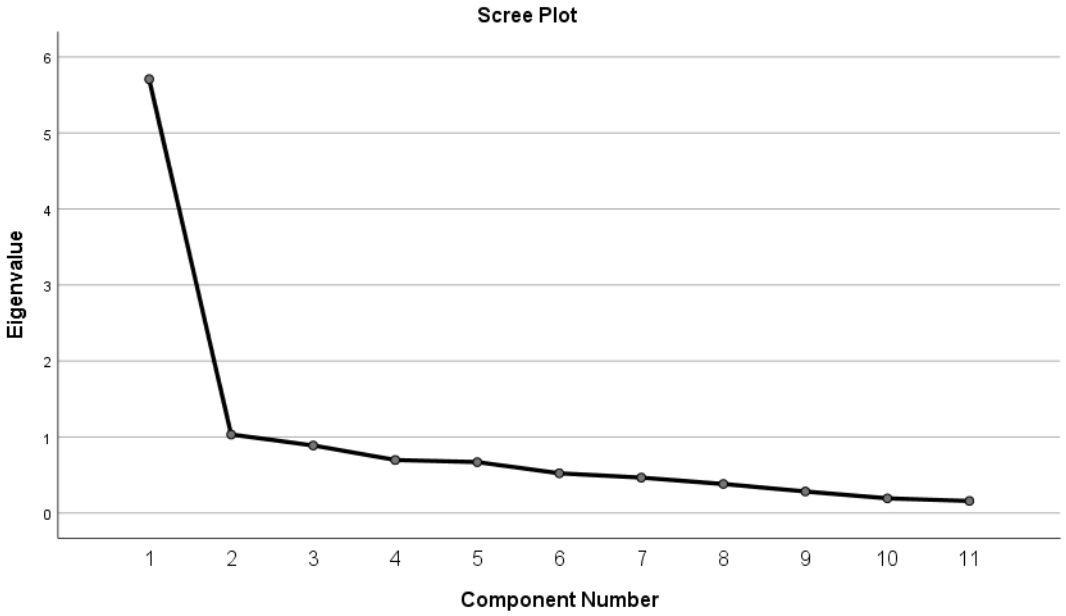
Skala *Idealno višejezično ja*



Skala ***Stavovi prema učenju njemačkoga jezika***



Skala ***Namjera ulaganja truda u učenje njemačkoga jezika***



Prilog 11.

Rezultati korelacijske analize između varijable razlike između *Sadašnjega talijanskog ja* i *Idealnoga talijanskog ja* s varijablom motiviranoga jezičnoga ponašanja i rezultata na skali *Namjere ulaganja truda u učenje talijanskoga jezika*

	Varijabla razlike između *Sadašnjega talijanskog ja* i *Idealnoga talijanskog ja*		
	Svi studenti (N=361)	Početna god. studija (N=86)	Završne god. studija (N=120)
Namjera ulaganja truda u učenje talijanskoga jezika	-.15**	-0.14	-.25**

**p<.01

Rezultati korelacijske analize između varijable razlike između *Sadašnjega španjolskog ja* i *Idealnoga španjolskog ja* s varijablom motiviranoga jezičnoga ponašanja i rezultata na skali *Namjere ulaganja truda u učenje španjolskoga jezika*

	Varijabla razlike između *Sadašnjega španjolskog ja* i *Idealnoga španjolskog ja*		
	Svi studenti (N=156)	Početna god. studija (N=57)	Završne god. studija (N=35)
Namjera ulaganja truda u učenje španjolskoga jezika	-.17*	-0.10	-0.28

*p<.05

Rezultati korelacijske analize između varijable razlike između *Sadašnjega francuskog ja* i *Idealnoga francuskog ja* s varijablom motiviranoga jezičnoga ponašanja i rezultata na skali *Namjere ulaganja truda u učenje francuskoga jezika*

	Varijabla razlike između *Sadašnjega francuskog ja* i *Idealnoga francuskog ja*		
	Svi studenti (N=145)	Početna god. studija (N=36)	Završne god. studija (N=49)
Namjera ulaganja truda u učenje francuskoga jezika	-.30**	-.36*	-.44**

*p<.05, **p<.01

Prilog 12.

Rezultati korelacijske analize (Spearmanovi koeficijenti korelacije) između pojedinih skala kod studenata talijanskoga jezika

	Idealno englesko ja	*Idealno talijansko ja*	*Sadašnje talijansko ja*	IVIŠAJ	*Stavovi prema učenju talijanskoga*	*Namjera ulaganja truda u učenje talijanskoga*
Idealno englesko ja	1.00					
Idealno talijansko ja	.20	1.00				
Sadašnje talijansko ja	-.22*	.55**	1.00			
IVIŠAJ	.49**	.43**	.26**	1.00		
Stavovi prema učenju talijanskoga	-.29**	.33**	.38**	.16**	1.00	
Namjera ulaganja truda u učenje talijanskoga	-.01	.27**	.34**	.13*	.57**	1.00

*p<.05, **p<.01

Rezultati korelacijske analize (Spearmanovi koeficijenti korelacije) između pojedinih skala kod studenata španjolskoga jezika

	Idealno englesko ja	*Idealno španjolsko ja*	*Sadašnje španjolsko ja*	IVIŠAJ	*Stavovi prema učenju španjolskoga*	*Namjera ulaganja truda u učenje španjolskoga*
Idealno englesko ja	1.00					
Idealno španjolsko ja	-.03	1.00				
Sadašnje španjolsko ja	-.13	.52**	1.00			
IVIŠAJ	.40**	.43**	.20*	1.00		
Stavovi prema učenju španjolskoga	-.02	.30**	.34**	.15	1.00	
Namjera ulaganja truda u učenje španjolskoga	-.09	.26**	.30**	.09	.55**	1.00

*p<.05, **p<.01

Rezultati korelacijske analize (Spearmanovi koeficijenti korelacije) između pojedinih skala kod studenata francuskoga jezika

	Idealno englesko ja	*Idealno francusko ja*	*Sadašnje francusko ja*	IVIŠAJ	*Stavovi prema učenju francuskoga*	*Namjera ulaganja truda u učenje francuskoga*
Idealno englesko ja	1.00					
Idealno francusko ja	.21	1.00				
Sadašnje francusko ja	-.11	.44**	1.00			
IVIŠAJ	.51**	.32**	.19*	1.00		
Stavovi prema učenju francuskoga	-.05	.32**	.19*	.18*	1.00	
Namjera ulaganja truda u učenje francuskoga	-.14	.33**	.41**	.35**	.49**	1.00

*p<.05, **p<.01

11. ŽIVOTOPIS

Loreta Šimunić rođena je u Zadru gdje je studirala studij Talijanskoga jezika i književnosti i Engleskoga jezika i književnosti na preddiplomskoj razini. U tijeku diplomskoga studija boravila je u okviru programa studentske razmjene Erasmus na Sveučilištu u Trstu, a 2015. godine postala magistra suvremene talijanske filologije i edukacije engleskoga jezika i književnosti. U tijeku studija pohađala je didaktičke tečajeve za rad u školi engleskoga jezika u kojoj je stekla trogodišnje iskustvo u poučavanju. Od 2016. godine radi kao asistentica na Odjelu za talijanistiku Sveučilišta u Zadru, a iste godine upisuje i poslijediplomski studij Glotodidaktike na Filozofskomu fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Sudjelovala je na nekoliko znanstvenih i stručnih usavršavanja u Hrvatskoj i u Italiji te s izlaganjem na nekoliko međunarodnih znanstvenih skupova.

Zbog obrade kvalitativnih podataka, životopisu je priložen i opis jezičnih iskustava autorice istraživanja. Loreta Šimunić odrasla je u Bibinjama gdje je kao prvi jezik usvojila bibinjski govor. Odmalena neformalnim putem usvaja standardni hrvatski, engleski i španjolski jezik, a u manjoj mjeri i talijanski jezik. Engleski jezik formalno je učila od prvoga razreda osnovne škole do posljednje godine diplomskoga studija, a zatim je radila u školi engleskoga jezika i bila u stalnomu kontaktu s izvornom govornicom engleskoga jezika. Talijanski jezik formalno je učila od prvoga razreda srednje škole do kraja diplomskoga studija. Tijekom studija sudjelovala je u programu studentske razmjene i studirala u Italiji, a potom se zaposlila na Odjelu za talijanistiku. U stalnomu je kontaktu s izvornim govornicima talijanskoga jezika. Tijekom studija, španjolski jezik formalno je učila jednu godinu, a francuski jedan semestar.

SUDJELOVANJA NA ZNANSTVENIM SKUPOVIMA

Međunarodni znanstveni skup *Književnost, umjetnost, kultura između dviju obala Jadrana – Letteratura, arte, cultura tra le due sponde dell'Adriatico* (Zadar, 27. – 29. listopada 2016. godine). Podnesak: Elementi romanzi nella parlata di Bibigne nel testo *Poslidnja bibinjska mlikarica*.

Međunarodni znanstveni skup *L'Adriatico tra sogno e realtà* (18. – 19. listopada 2017. godine). Podnesak: L'attrito linguistico come conseguenza del contatto italo-croato.

Međunarodni znanstveni skup *Konteksti* (1. prosinca 2017. godine). Podnesak: Strategije učenja talijanskoga kao inoga jezika u hrvatskomu kontekstu.

Međunarodni znanstveni skup UZRT2018 – University of Zagreb Roundtable (15. lipnja 2018. godine). Podnesak: Cultural Elements in English Language Course Books.

Međunarodni znanstveni skup FLT2018 – *Foreign Languages in Tourism* (8. i 9. studenoga 2018. godine). Podnesak: Cultural Elements in Italian Language Textbooks.

POPIS RADOVA

Šimunić, L. (2020) Kulturni elementi u udžbenicima talijanskoga jezika. U: Sušac, V.; Krpan, T.; Lozo, I., ur. *Zbornik 4. međunarodne konferencije „Strani jezici i turizam“*. Zadar: Sveučilište u Zadru, str. 97-118.

Šimunić, L. (2019) L'attrito linguistico (e l'acquisizione incompleta) come conseguenza del contatto italo-croato. U: Lazarević di Giacomo, P.; Leto, R. M., ur. *L'Adriatico tra sogno e realtà*. Alessandria: Edizioni dell'Orso, str. 175-184.

Šimunić, L. (2018) Tullio De Mauro. U sjećanje. *Croatica et Slavica Iadertina*, 13/2, str. 359-360.

Šimunić, L. (2017) Strategije učenja talijanskoga kao inoga jezika u hrvatskomu kontekstu. U: Paunović, Z.; Milanović, Ž., ur. *Zbornik radova. Book of Proceedings*. Novi Sad, Srbija, str. 313-321.